



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# En studie om läshundars inverkan på elevers läsmotivation

---

**Joanna Andersson**

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Elisabeth Ohlsson

Examinator: Birgitta Svensson

Rapportnummer: VT18-2930-004-L3XA1A

## Abstract

### Titel

En studie om läshundars inverkan på elevers läsmotivation

### Engelsk titel

Reading Dogs – a Study on Their Impact on Students' Motivation to Read

**Författare:** Joanna Andersson

**Typ av arbete:** Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

**Handledare:** Elisabeth Ohlsson

**Examinator:** Birgitta Svensson

**Rapportnummer:** VT18-2930-004-L3XA1A

**Nyckelord:** Läshund, läsutveckling, oxytocin, motivation, djurassisterad pedagogik

---

## Sammanfattning

Alla elever utvecklar inte läsförmågan trots de dagliga lässtunderna i skolan. Olika orsaker kan ligga bakom lässvårigheter och bristfällig motivation kan vara orsaken. Läshunden har kommit in som ett komplement till skolverksamheten för att öka motivationen hos lässvaga elever. Detta är grunden till denna studie som gjorts utifrån elevperspektiv, lärarperspektiv och föräldraperspektiv. Studien har till syfte att från dessa tre perspektiv presentera uppfattningar om läshundens inverkan på läsmotivation och på vilket sätt detta påverkar elevers läsförmåga. Studien avser också att redogöra och förtydliga innebörden av att barn läser för en läshund. Resultatet har samlats in genom lästest med elever, observationer vid lästillfällena med läshund och elever, föräldraenkäter, intervjuer med elever samt en intervju med elevernas klasslärare. Resultaten presenteras med tematisk analys av intervjuer och enkäter. Informanterna består av fyra elever i årskurs 2 som under sin verksamhetsförlagda utbildning har läst för en läshund på en skola i Västsverige. Utöver studiens undersökning om läshunden påverkan på läsmotivation, presenteras även samtal om litteratur som i sin tur gynnar läsning. Resultaten av empirin visar att elevernas läsintresse ökade och att de förbättrade sin läsförförståelse samt avkodning. Resultaten visar även att de medverkande eleverna uppskattar lässtunderna med läshunden och att dessa lästillfällen bidrog till en lugn stund. Boksamtalens påverkan är inte eleverna medvetna om då de endast påtalade hundens närvaro och lugn.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>5</b>
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING .....	5
1.2 DISPOSITION.....	5
<b>2. BEGREPPSDEFINITION .....</b>	<b>6</b>
2.1 LÄSFÖRSTÅELSE .....	6
2.2 HÖGLÄSNING .....	6
2.3 MOTIVATION .....	6
<b>3. BAKGRUND.....</b>	<b>6</b>
3.1 SAMSPEL MELLAN HUNDEN OCH MÄNNISKAN (HAI) .....	7
3.1.2 <i>Djurassisterad pedagogik</i> .....	7
3.2 INFÖRANDET AV LÄSHUNDAR .....	7
3.2.1 <i>Svenska utbildningsprogram</i> .....	8
3.2.2 <i>Läshund</i> .....	8
3.2.3 <i>Förutsättningar för läshund i skolverksamheten</i> .....	8
3.3 LÄSHUNDEN ÖKAR LÄSMOTIVATIONEN.....	9
<b>4. LITTERATURGENOMGÅNG.....</b>	<b>9</b>
4.1 MOTIVATIONENS DRIVKRAFT .....	9
4.2 FRÅN AVKODNING TILL LÄSFÖRSTÅELSE .....	10
4.2.1 <i>Avkodning</i> .....	10
4.2.2 <i>Läsförståelse</i> .....	10
<b>5. TEORETISKT RAMVERK.....</b>	<b>11</b>
5.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....	11
5.1.1 <i>Den proximala utvecklingszonen</i> .....	11
<b>6. METOD OCH MATERIAL .....</b>	<b>12</b>
6.1 METODVAL .....	12
6.2 URVAL .....	12
6.2.1 <i>Lärarsamtal samt observationer under verksamhetsförlagd utbildning</i> .....	13
6.2.2 <i>Lästest</i> .....	14
6.2.3 <i>Klassrumskontext</i> .....	14
6.2.4 <i>Observation</i> .....	15
6.2.5 <i>Elevintervju</i> .....	15
6.2.6 <i>Läraryntervju</i> .....	15
6.2.7 <i>Föräldraenkät</i> .....	15
6.3 GENOMFÖRANDE .....	16
6.4 ANALYSVERKTYG .....	16
6.5 METODDISKUSSION .....	17
6.6 ÄKTHET OCH TILLFÖRLITLIGHET .....	17
6.7 FORSKNINGSETISKA PRINCIPER .....	18
<b>7. RESULTAT OCH ANALYS .....</b>	<b>18</b>
7.1 ELEVPERSPEKTIV.....	18
7.1.1 <i>Ökad Läsförståelse</i> .....	19
7.1.2 <i>Samspelet med läshunden</i> .....	20
7.2 FÖRÄLDRAPERSPEKTIVET .....	21
7.2.1 <i>Läsmotivation</i> .....	21
7.3 SAMMANFATTNING AV RESULTAT.....	21

<b>8. DISKUSSION .....</b>	<b>22</b>
8.1 VAD INNEBÄR DET ATT BARN LÄSER FÖR EN LÄSHUND?.....	22
8.1.1 Ökad läsförståelse.....	23
8.1.2 Samspelet med läshunden.....	24
8.2 PÅVERKAS ELEVERS LÄSFÖRSTÅELSE VID HÖGLÄSNING FÖR EN HUND?.....	25
8.2.1 Läsmotivation.....	25
8.3 PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....	26
<b>9 SLUTSATS.....</b>	<b>26</b>
9.1 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	27
<b>REFERENSER .....</b>	<b>27</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>31</b>

## LISTA AV TABELLER I STUDIEN

Tabell 1	Svårigheter innan läshundsprojektet	s.14
Tabell 2	Läshundsprojektet upplägg	s.16
Tabell 3	Läsförståelse (uträkning)	s.20
Tabell 4	Läsförståelse (stapeldiagram)	s.20 & 23
Tabell 5	Avkodning (uträkning)	s.21
Tabell 6	Avkodning (stapeldiagram)	s.21 & 23
Tabell 7	Förbättring efter läshundsprojektet	s.22

# 1. INLEDNING

Skolan spelar en viktig roll för hur elever ska klara sig i språket på en annan nivå än den som krävs i hemmet (Liberg, 2007). Detta styrks även i läroplanen (Skolverket, 2017) där det står: ”genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (ibid., s. 252).

Den språkliga aktivitet som krävs vid högläsning är därför ett viktigt inslag i undervisningen. Taube (1988) betonar vikten av att elever tidigt får en god språklig förmåga. Elever som har ett bristande ordförråd får ofta lässvårigheter då läsning är en del av språket (ibid., 1988). För att bredda sin språkliga förmåga krävs det att elever läser om ett ämne som de har ett intresse för – detta för att komma åt deras förförståelse och på så sätt underlätta läsförståelsen (Morgan & Fuchs, 2007). Att vara motiverad är en av många olika faktorer till att vilja läsa (Alatalo, 2011). Goda läsare har oftast god motivation att läsa, medan svaga läsare inte är lika motiverade och för att fånga upp eleven måste det finnas en lust och glädje till att vilja läsa (ibid., s. 49). En sådan glädje och lust kan infinna sig när en elev ska läsa för en hund (Lane & Zavada, 2013).

I studien deltar min egen hund, av rasen Labrador retriever vars namn är Lexton, som utbildats till läshund för att kunna följa med till min blivande klass och delta vid högläsning genom att lyssna på elevers läsning. Under min sista verksamhetsförlagda utbildning inför examensuppsatsen valde jag att själv göra en undersökning för att se om det jag hört talas om stämmer. En av vinsterna som sägs vara en stor bidragande faktor och hemlighet bakom hundens lugnande inverkan på oss människor, heter *oxytocin*, också kallat ett ”måbra”-hormon. Det är ett lugnande hormon som utsöndras vid beröring och i detta fall när eleven klappar hunden. Oxytocinet har inte bara en verkan under den tid som man vistas med hunden, det dröjer sig även kvar en tid efteråt vilket bidrar till andra positiva effekter efter att eleven läst med hunden (Ehriander, 2016).

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka om det går att motivera lässvaga elever till ett ökat läsintresse och därigenom nå en ökad läsförståelse genom att låta eleverna läsa för en utbildad läshund. Frågeställningarna som undersökningen avser att besvara är följande:

1. Vad innebär det att barn läser för en läshund?
2. Påverkas elevers läsförståelse vid högläsning för en läshund?

## 1.2 Disposition

Studien är indelad i åtta avsnitt. Dessa är: *inledning*, *begreppsdefinitioner*, *bakgrund*, *litteraturgenomgång*, *teoretiskt ramverk*, *metod och material*, *resultat och analys samt diskussion*. Närmast följer ett avsnitt om begreppsdefinition där begreppen *läsförståelse*, *högläsning* och *motivation* förklaras med hänvisning till användning i tidigare forskning. I avsnitt 3 ges en bakgrund till studiens syfte, samspel mellan hunden och människan och hur läshundskonceptet spridit sig till Sverige. I avsnitt 4 presenteras en litteraturgenomgång betydande för denna studie. Avsnitt 5 redogör för det sociokulturella perspektivet som teoretiskt ramverk med fokus på den proximala utvecklingszonen som används i denna studie. Därefter följer avsnitt 6 där metoderna som har använts i studien presenteras. Dessa är *lärarsamtal* och *observationer under verksamhetsförlagd utbildning*, *lästest*, *klassrumskontext*, *observation*, *elevintervju*, *lärarintervju* och *föräldraenkät*. Där presenteras även på vilket sätt genomförandet av datainsamlingen har skett. I avsnittet ingår också hur urvalet av respondenter gjordes, verktyg för analys, metoddiskussion, begreppen *äktighet* och *tillförlitlighet* och avsnittet avslutas med de forskningsetiska principerna. I avsnitt 7 redovisas studiens resultat och analys. I det avslutande avsnittet diskuteras studiens forskningsfrågor utifrån resultaten som har framkommit och analyserats och avslutningsvis lämnas förslag på fortsatt forskning.

## 2. BEGREPPSDEFINITION

Läsförståelse, högläsning och motivation är återkommande begrepp i studien och här följer en begreppsdefinition utifrån aktuell forskning.

### 2.1 Läsförståelse

*Läsförståelse* är en komplex process som handlar om att förstå de skrivna orden, förbinda med tidigare kunskaper och förmågan att tolka texten (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis & Tonk, 2004; Westlund, 2013; Taube, 1988; Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Läsförståelse kan också uttryckas som nyckeln till upplevelser och inre bilder som sker i mötet med olika texter (Roe, 2014). I studien används begreppet i relation till hur elever förstår det de läser. Elever som ligger efter i sin läsinlärning har stor hjälp av lässtrategier för att utveckla läsförståelse vilka är att samtala, sammanfatta, ställa samt besvara frågor kan vara olika strategier för elever för att förstå texter (Alatalo, 2011; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Roe, 2014).

### 2.2 Högläsning

Begreppet *högläsning* i studien syftar både till när läraren läser för elever och när elever läser lästestet men också när de läser för läshunden. Studier visar att när lärare har högläsning för elever varefter läraren förklarar nya obekanta ord, ökar både ordförrådet men också läsförståelsen hos elever (Alatalo, 2011; Westlund, 2013). Därför är det även viktigt att elever läser högt för en vuxen som kan förklara de svåra orden för dem (ibid). Elever som redan utvecklat en god läsförståelse kan utvecklas vidare även under tyst lästning, men enligt Alatalo (2011) utvecklas inte elevers läsförmåga enbart genom denna arbetsform. Det är när läraren hjälper och diskuterar det eleven läser som utveckling sker (Alatalo, 2011).

### 2.3 Motivation

I studien används begreppet *motivation* som en förklaring till elevers egen drivkraft till att vilja läsa mer. Snow (2002) förklarar motivation som en förmåga varje individ måste ha för att lära sig att läsa och för att framförallt förstå det lästa (ibid, 2002). För att bli en god läsare där eleven förstår det lästa krävs det oftast att motivationen är närvarande. Svaga läsare finner oftast ingen motivation till att vilja läsa. Alatalo (2011) redogör två faktorer som är extra viktiga för elevers läsutveckling. Dessa är regelbunden läsning och elevers motivation. De barn som saknar läsmotivation läser tre gånger så lite på sin fritid som barn med motivation till läsning (Alatalo, 2011). Då studier visar att läsning ger färdighet och färdigheten av läsning ger en ännu bättre läsning, är därför drivkraften till att vilja läsa extra viktig (Alatalo, 2011; Morgan & Fuchs, 2007).

Lärarens roll i elevens läsutveckling och motivation har stor betydelse (Alatalo, 2011; Roe, 2014). Om läraren exempelvis inte har kunskap om hur språkljud bildas påverkar detta i sin tur eleven då läraren inte kan se hur det påverkar bildandet av ord och stavning (Alatalo, 2011). Resultatet av detta kan bli att eleven försöker själv, och om eleven inte kommer framåt med sin läsning kan någon ökad inspiration och motivation till läsning aldrig ske (Alatalo, 2011). Det är därför av stor vikt att skolor och lärare har som mål att tidigt få sina elever att bli inspirerade för att sedan bli motiverade (Alatalo, 2011; Snow, 2002).

## 3. BAKGRUND

I detta avsnitt presenteras bakgrund till ämnet för studien. Först görs en genomgång av samspelet mellan hunden och människan för att få syn på hundens inverkan. Här redogörs också vad som menas med djurassisterad pedagogik. Därefter presenteras införandet av läshundar, svenska utbildningsprogram och vad som menas med att en hund är en läshund samt hur det arbetet följer läroplanen, *Lgr11* (Skolverket, 2017). Efter det, framförs problematiken med att

använda hundar inom skolverksamheten. Avsnittet tar även upp hur bedömning av läsförståelse kan förstås, och vikten av motivationens drivkraft till läsning. Slutligen presenterar avsnittet hur samspelet mellan hund och elev kan påverka elevers läsmotivation och att det i sin tur kan leda till att självkänslan ökar.

### 3.1 Samspel mellan hunden och människan (HAI)

I Sverige finns det inte många studier som påvisar effekten av samspelet mellan hunden och människan, men ett svenskt forskningsprojekt – *Bokhunden* är i begynnelse (Ehriander, 2016). Däremot finns det desto mer internationell forskning som menar att barns interaktion med djur ger stora fördelar för barn fysiskt, emotionellt och socialt (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal, 2012; Friesen, 2010). Det är den direkta kontakten med djur som får oss att må bättre. Beetz et al. (2012) har i sin studie kunnat se att både hunden och människan får en ökad utsöndring av hormonet *oxytocin* efter bara några minuters närkontakt. Detta visar att *Human-Animal-Interaction* (vidare kallat HAI) ger en positiv effekt åt båda håll (Beetz et al., 2012). När ”måbra”- hormonet oxytocin frigörs medverkar det till lugn och ro i vår kropp samt att en ökad känsla av tillfredsställelse och avslappning infinner sig (Uvnäs-Moberg, 2004). Detta visar i sin tur att HAI påverkar människan positivt på flera olika sätt (Beetz et al., 2012; Friesen, 2010). Samspelet med djur har en inverkan på den sociala interaktionen mellan människor, då oxytocinet har en påverkan på faktorer såsom tillit, empati, minskad aggression och positivt humör (Beetz et al., 2012). Några andra faktorer som HAI bistår med är framförallt hälsoeffekter som att blodtrycket sjunker, minskad stressnivå och det motverkar depression samt en minskning av ångest och rädsla (Beetz et al., 2012; Lane & Zavada, 2013).

#### 3.1.2 Djurassisterad pedagogik

*Djurassisterad pedagogik* innebär att med djurens hjälp få deltagare att nå förbättrade resultat. Det är ett målinriktat arbete där deltagares utveckling dokumenteras och utvärderas (Svenska Terapihundskolan, 2018).

Inom *Djurassisterad pedagogik* nämner både Friesen (2010) och Lane & Zavada (2013) två olika vilka varianter. Den ena heter, AAA (*Animal Assisted Activity*), som karaktäriseras av att hunden tillsammans med dess ägare måste ha genomgått en utbildning som hundekipage, där de efter utbildning arbetar med att motivera och aktivera personen i fråga. Inom AAA behövs inga noga anteckningar om hur besöken går eftersom besöken inte måste ha några mål uppsatta (Friesen, 2010; Lane & Zavada, 2013). Den andra heter AAT (*Animal Assisted Therapy*), och beskrivs som att hunden tillsammans med ägaren måste ha genomgått en utbildning men att de i detta fall arbetar mot att nå specifika mål med människor i terapeutiska miljöer. Vid varje arbetstillfälle måste noga anteckningar utföras för att besöken ska gå att följas upp utefter de mål som är satta (Friesen, 2010; Lane & Zavada, 2013).

### 3.2 Införandet av läshundar

Idén om att använda hundar i skolmiljö kommer från *Intermountain Therapy Animals* (ITA, 1999). Det är från ITA som programmet *Reading Education Assisted Dogs* (R.E.A.D) startade (Lane & Zavada, 2013; Shaw 2013). Tanken med R.E.A.D. är att testade och utbildade hundar ska hjälpa elever att öka deras läslust och därmed deras läsmotivation (Ehriander, 2016; Lane & Zavada, 2013; Shaw, 2013). Ägaren som är med vid varje lässektion finns med för att stötta de läsande eleverna vid svåra ord och ställer frågor som oftast utgår från att det är hunden som undrar vad som står i boken (Ehriander, 2016). På detta sätt får elever hjälp med att bygga upp ordförråd, öka läsförståelse och får ett ökat flyt i sin läsning utan att känna press från den vuxna som elever annars kan märka. Att hunden dessutom bidrar till att sänka blodtrycket och därmed öka avslappningen hos elever bidrar till ytterligare en positiv faktor (Beetz et al., 2012; Lane & Zavada, 2013). Koncentration hos eleven ökar och ett lärande uppstår (Beetz et al., 2012).



### 3.2.1 Svenska utbildningsprogram

Efter att R.E.A.D. har visat sig vara ett framgångsrikt koncept där man sett en stor vinst med att arbeta med läshundar, har det blivit att Sverige anammat detta och det har startats olika utbildningsprogram gällande *läshundar* eller *Bokhundar*.

*Bokhunden* är ett forskningsprojekt där enbart lärare och bibliotekarier går utbildningen (Ehriander 2016). Olika utbildningsprogram finns för läshundar, men här presenteras *Svenska Terapihundskolan* (STHS), som arbetar med vem som helst med ett intresse för barn och deras läsutveckling, får utbilda sig till läshundsekipage. Först genomgår ett *lämplighetstest* för att se om hunden är lämplig att få arbeta med människor. Nedan beskrivs utbildningen.

Steg 1 – *Hundassisterad pedagogik* (AAA). Detta är skolans grundutbildning som kallas för *besökshund*. Efter denna utbildning arbetar hundekipaget oftast inom vård och omsorg.

Steg 2 – *Hundassisterad terapi* (AAT). Detta är en vidareutbildning på förgående steg, och hunden får arbeta som *Terapihund*. Arbetet som görs är fortfarande till största del inom vård och omsorg, men sker även inom andra områden.

Steg 3 – *Hundassisterad pedagogik* (AAA och AAT). Denna sista utbildning är indelad i tre delar men ingår i samma slututbildning. De olika delarna är, *Skolhund*, där utbildad personal inom skolverksamheten som pedagog eller specialpedagog använder hunden i ett pedagogiskt syfte för att hjälpa eleven att nå målen i läroplanen. Den andra är *Läshund*, vars uppgift är att hjälpa eleven att utveckla sin läsförståelse. Denna del har tagit inspiration av R.E.A.D. (se 3.2) och efter avslutad utbildning får hundekipaget rättigheter att använda sig av konceptet hämtat från USA. Den tredje delen, *Fadderhunden* är ett koncept, skapat av grundare till *Svenska Terapihundskolan*. Det bygger på övningar för att utveckla barns empati, respekt och ansvar för djur och natur men likväl för varandra. Övningarna är kopplade till läroplanen och är ett koncept som går att använda i de flesta verksamheter då det går att forma efter gruppens och individens behov. Vid samtliga steg blir hundteamen examinerade.

### 3.2.2 Läshund

*Läshunden* är en utbildad hund vars uppdrag är att lyssna på elever som läser. En läshund kommer alltid tillsammans med sin hundförare, det vill säga ägare, de tillsammans hjälper eleven att utveckla sin läsförståelse (Svenska Terapihundskolan, 2018). För att utveckla läsförståelse ska elever enligt *Lgr11* (Skolverket, 2017) ”lära sig lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll.” (ibid., s. 253). De ska även lära sig ”[...] att förstå sambandet mellan ljud och bokstav, vilket är grunden till att kunna förstå skriven text” (ibid., s. 253). För de elever som motvilligt vill läsa eller har svårt med läsförståelsen läser gärna för en hund menar Lane och Zavada (2013). Att elever hellre läser för en hund än en vuxen, syftar Friesen (2012) till hundens icke-dömande, och mycket sociala natur som kan erbjuda ett unikt stöd till barns lärande.

Ett läshundstillfälle pågår i 30 minuter, där eleven först får bekanta sig med hunden för att en trygghet ska infinna sig mellan dem (Shaw, 2013). Både hund och elev placeras på en filt som en indikation för hunden vart den ska vara placerad, mestadels placeras hunden mellan hundföraren och eleven som ska läsa. Det är av stor vikt att hunden både visar ett intresse genom att titta i boken när eleven ber om det, för att känna att intresse finns från hunden och att den tålmodigt ligger och lyssnar tills eleven läst färdig (Ehriander, 2016; Lane & Zavada, 2013; Shaw, 2013).

### 3.2.3 Förutsättningar för läshund i skolverksamheten

Om en läshund ska införas på en skola, ska det först ha utretts och dokumenterats i ett särskilt åtgärdsprogram, likt det som redan finns inom vård och omsorg (Astma- och allergiförbundet, 2016). I ett samrådsmöte mellan Skolmyndigheterna, Skolverket och Specialpedagogiska

myndigheten (SPSM) och funktionshinderrörelsen togs ett beslut 2016, att en vägledning ska tas fram angående hur hundar får användas i skolan (Astma- och allergiföreningen Luleå, 2016).

Ett annat problem utöver det som nämnts är *hundrädsla*. Överallt i världen förekommer detta hos en del människor. Därför är detta ytterligare en viktig omständighet att tänka på när hundar tas in i skolverksamheten. Om elever skulle känna rädsla kan de observera från håll (Jalongo och Bomboy, 2004). Det viktigaste är att önskad kontakt med hunden inte sker för personer med hundrädsla (Socialstyrelsen, 2016).

### 3.3 Läshunden ökar läsmotivationen

Elever som läser för en läshund kan känna att läsningen blir mer lustfylld och förväntningar skapas inför varje lästillfälle (Ehriander, 2016). Vidare genererar detta till att elevers motivation att vilja läsa ökar (ibid, 2016). Att känna en hunds värme och lugn vid läsandet kan bidra till att elever också blir lugna. Att dessutom få klappa en hund under skoltid kan generera en känsla av att man är speciellt uttagen (Shaw, 2013).

En viktig faktor för att få se det bästa resultatet hos elever är att de kontinuerligt får träffa hunden eftersom en bra relation mellan läshunden och barnet också har visat sig ge en mer ökad positiv interaktion (Beetz et al., 2012). En mer exakt term för vad som för närvarande hänvisas till *Animal Assisted Terapi* (AAT) i skolmiljöer, borde istället heta *Animal Assisted Learning* (Friesen, 2010). Kanske kan det senare alternativet mer exakt "fånga in" kärnan i förhållandet mellan eleverna och hundarna eftersom de hjälper eleven att lära sig (ibid., s. 266). Djurassisterad pedagogik inom skolan med utbildade läshundar fungerar som ett icke-dömande "verktyg" menar Ehriander (2016), vilket även Friesen (2010) syftar till genererar till stora fördelar för barn som är socialt svaga, blyga och som kan uppleva ökad ångest. När det inte läggs någon vikt vid elevers läsning och hunden låter dem läsa i sin takt samt lyssnar uppmärksammat bidrar det till att de känner en längtan och lust för att läsa för hunden. Det leder till att eleven inte fokuserar på den rädsla som tidigare fanns för att läsa fel (Shaw, 2013). Eleven som tidigare inte varit den starkaste läsaren vågar trots denna svårighet läsa för hunden. De elever som läser för läshunden vet att den bokstavligen inte kan förstå vad som läses men eleverna får en känsla av att bli hörda och förstådda (Friesen, 2010). Den viktigaste faktorn som sker vid användandet av läshunden, är att självkänslan hos eleven har en chans att öka eftersom läsningen blir kravlös menar Friesen (2010). Detta har även visat sig i en studie av Shaw (2013) där elevers tidigare blockering av att - inte våga testa ifall det blir fel, blev betydligt mindre för dem som läst för en läshund än en vuxen. Troligtvis beror detta på att hunden varken stör eller ställer krav på det eleven läser (Shaw, 2013).

Att hunden inte kan läsa bidrar således till att eleven känner en starkare självkänsla då det är eleven som får förklara för hunden vad som står i texten, när det i vanliga fall är en lärare som förklarar för eleven. Att känna sig som den mer kunnige i detta sammanhang ökar självkänslan hos individen (Friesen, 2010; Shaw, 2013). Detta som sker kan förklaras med begreppet *scaffolding*, det vill säga kommunikativa stöttor att "det är den mer kompetente som vägleder den mindre kompetente" (Säljö, 2014b s.122; Wood et al. 1976) och i detta fall är det eleven som får chans att känna sig som den mer kompetente gentemot läshunden.

## 4. LITTERATURGENOMGÅNG

I detta avsnitt presenteras först motivationens drivkraft till att vilja prestera och utvecklas. Detta leder vidare till nästa del som är läsförståelse som fokuserar på att läsning består av olika delar samt att ett metakognitivt tänkande har stor betydelse för vidare läsutveckling.

### 4.1 Motivationens drivkraft

I denna del bekräftas *motivationens* drivkraft som hjälper människan till utveckling. Motivation är en viktig egenskap för att lusten till att vilja prestera ska infinna sig (Snow, 2002; Westlund,

2012). Det har visat sig att yttre motivation kan påverka den inre motivationen och få den att minska. Genom yttre motivation som att bland annat få guldstjärnor, få bättre betyg eller att utföra något för att undvika ett straff, som till exempel sämre betyg, påverkar den inre motivationen negativt. Den inre motivationen innebär däremot att elever engagerar sig i en uppgift för ett eget intresse och känner på så sätt en drivkraft (Jungert, 2015; Taube, 2013; Westlund, 2012). Elever som känner en inre motivation är varken i behov av belöning eller något hot om en eventuell bestraffning, uppgiften är en belöning i sig (Jungert, 2014; Jungert, 2015; Taube, 2013; Westlund, 2012).

Detta stärker ytterligare att individens inre motivation som dess intresse och lust är mer drivande än att yttre faktorer försöker påverka. En viktig aspekt för att finna den inre motivation hos varje individ är att påtala varför skolan är viktig och vad syftet med uppgifterna är (Jungert 2014). Vid högläsning, som kan liknas vid att fånga elevers inre motivation till ökad läslust, är syftet att diskutera det lästa med eleverna som till följd tar efter lärarens språk. Detta kan i sin tur förklaras utifrån begreppet *imitation* som Vygotskij (2005) nämner som en viktig del av språkinläringen.

## 4.2 Från avkodning till läsförståelse

I denna del presenteras till en början avkodning som är en förutsättning för att människan ska kunna läsa. Därefter följer läsförståelsen som med hjälp av lässtrategier sker efter avkodning.

### 4.2.1 Avkodning

Eleven måste gå igenom fyra faser vid avkodning (Alatalo, 2011, s. 45). Ju fler av dessa faser eleven blivit exponerad för bidrar till desto högre grad av förförståelse, som i sin tur medverkar till en lättare läsinläring (Adams, 1990). Den första av faserna som Alatalo (2011) nämner i sin avhandling är, *pseudoläsning*, som är barnets första steg till ett försök att läsa, det vill säga låtsasläsa. Den *logografiska-visuella*, innebär att eleven lär känna igen vad en viss text betyder eller står för och läser texten som bilder då denne inte innehar någon kunskap om alfabetet. McDonalds gula M är ett typexempel för detta. I *alfabetisk-fonemiska* fasen, lyssnar individen på det talade språket och får därmed förståelse för att fonemet, vårt minsta bokstavsljud i vårt talade språk kan omvandlas till skriftens grafem, dvs. bokstav. I detta stadium börjar eleven testa skriva sitt namn. I sista fasen *ortografisk-morfemisk* känner eleven igen vissa kortare ord och de kan avkodas direkt utan att behöva ljudas (Adams, 1990; Alatalo, 2011). Det är dessa faser som barn går igenom innan de har kommit till avkodning och Alatalo (2011) menar att faserna kan gå obemärkt förbi men när avkodning börjar ske, blir det en uppenbarelse för eleven. Ju mer de lär sig att avkoda desto mindre tid behöver de lägga på detta och kan i stället fokusera på att förstå det lästa. Trots en god avkodningsförmåga kan det fortfarande vara svårt att få grepp om läsförståelsen (Guthrie et al., 2004; Reichenberg, 2000; Taube, 1988).

### 4.2.2 Läsförståelse

Westlund (2012) menar att god avkodningsförmåga och gott läsflyt inte är avgörande för att eleven ska ha *läsförståelse*. Det innebär att läsa flytande inte medför en förståelse för det lästa (Westlund, 2012). Däremot för att en bedömning av läsförståelse ska kunna ske anser Snow (2002) att man måste se på tre komponenter som är beroende av varandra, *läsaren, texten och aktiviteten*. Westlund (2012) förklarar dessa begrepp på ett sätt där läsaren är *vem* som läser, texten är *vad* som läses och aktiviteten är *vilket syfte* aktiviteten har (ibid., s. 129). När dessa komponenter slås samman går det att förstå att läsförståelsen är individuell då de tidigare erfarenheterna varje elev har med sig bidrar till att man uppfattar text på olika sätt (Roe, 2014).

Att kunna se sammanhang i texter och dra slutsatser är mer kognitivt krävande än att bara läsa ord för ord (Reichenberg, 2000; Roe, 2014). Läsinlärningsprocessen är oftast spännande till en början och det är elevers första skolår som har den avgörande betydelsen för hur individens läsning kommer te sig (Chapman & Tunmer, 1995). Likaså menar Taube (2013) att redan under elevers första och andra skolår går det att se om de har en tendens till lässvårigheter.

Att läsa en text handlar därmed inte enbart om att kunna avkoda då eleven måste förstå det lästa vilket främst sker när de läser högt och samtalar om texten, först då ökar också läsförståelsen (Westlund, 2012). Med läsförståelsen kommer de inre bilderna som bidrar till en ökad lust att vilja läsa (Shaw, 2013). Läsförståelse är inte lätt och det krävs avancerade kognitiva processer samt en bakomliggande kunskap om olika lässtrategier för att uppnå en god läsförståelse (Liberg et al., 2010; Roe, 2012).

Taube (2013) nämner den positiva och sociala klassrumsmiljön som en stor bidragande faktor till att stimulera elevers läslust och språkliga medvetenhet. Att inneha en medvetenhet, det vill säga metakognitiv förmåga, är av stor betydelse för att få en självinsikt om hur deras läsförmåga ter sig och forskning visar vikten av att lärare gör elever medvetna om sitt eget läsande. I tillägg är det viktigt att lärare lär dem hur de går tillväga när de avkodar och hur de ska förstå en text (Liberg et al., 2010; Roe, 2014; Taube, 2013; 2015; Westlund, 2012). Det som sker när elever är medvetna om sin läsförmåga är att de kan förstå varför de läste fel och hur de ska göra för att förstå texten bättre, på detta sett lär de sig att hantera de problem som dyker upp och gör något åt det genom att till exempel läsa texten igen (Westlund, 2012).

## 5. TEORETISKT RAMVERK

I detta avsnitt redogörs för studiens teoretiska ramverk. Det *sociokulturella perspektivet* och begreppet *Den proximala utvecklingszonen (ZPD)* förklaras.

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv

I den här studien undersöks elevers läsutveckling ur ett sociokulturellt perspektiv, där man intresserar sig för läsningen som äger rum i en social och kulturell omgivning. Stor vikt läggs vid olika läsaktiviteter mellan läsare och text, som sker inom ramen för en sociokulturell kontext (Roe, 2014). Vygotskij menade att allt lärande är *socialt*, i den betydelsen att idéer bäst framkom vid språkliga sammanhang tillsammans med andra. Samtidigt ansågs lärandet även komma från det *kulturella* det vill säga från de erfarenheter varje individ bär med sig (Smidt, 2010; Säljö, 2015; Vygotskij, 2005).

Ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*, vilket hänvisar till den interaktion som sker i samverkan med andra, genom olika former av kommunikation (Säljö, 2015). Vygotskij menade att de yttre aktiviteterna skapade ”material” för de inre processerna, vilka var något som borde uppmuntras och utvecklas då detta var grunden till lärandet (Strandberg, 2010, Smidt, 2010).

Trots att det sociala och kulturella lärandet går hand i hand, kommer studien framförallt fokusera på vad de språkliga sociala redskapen i samverkan med den medierande kunskapen, i detta fall hunden och frågor om det lästa, frambringar hos eleven. Detta görs utan att ta hänsyn till den bakomliggande kulturella kunskapen hos eleverna. Fokus är istället riktat framåt på vad eleven *approprierar*, det vill säga den kunskap eleven utvecklade och gjorde om till sin egen, under tiden undersökningen pågick (Säljö, 2014a).

Smidt (2010) ger uttryck åt ytterligare ett begrepp inom det sociokulturella som är *artefakten* – där artefakter definieras som objekt skapade av människan (ibid., s. 57). Detta kan i sin tur tolkas på skilda sätt, men i denna studie syftas artefakten till att vara läshunden som tränats upp av människan till att arbeta med elever (se Säljö, 2015, s. 92–93).

#### 5.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Begreppet *den proximala utvecklingszonen (ZPD)* används inom den sociokulturella traditionen vid förklaring av hur utveckling sker. Att barnet behöver stöd för att appropriera kunskap hänger ihop med synen för den proximala utvecklingszonen. Vygotskij ansåg att människan alltid befann sig i olika utvecklingszoner under en lärandeprocess och inom ramen för dessa zoner pågick en utveckling (Säljö, 2015). Innan utveckling sker är vi mindre kompetenta och

därför är nästkommande zon *vår närmaste utvecklingszon* (Vygotskij, 2005). Ett ytterligare fokus i studien är elevers läsutveckling, vilken i sig sker stegvis både gällande deras avkodning och läsförståelse. För att komma vidare till nästa utvecklingszon är det essentiellt att kunskapen eller uppgiften individen ska ta sig an inte är för svår (Säljö, 2014b).

”[...] den närmaste utvecklingszonen har en större direkt betydelse för den intellektuella utvecklingens dynamik och för barnens framgång än vad den aktuella nivån hos deras utveckling har. [...] barnet kan alltid göra mer och lösa svårare uppgifter i samarbete och under handledning än på egen hand.”

(Vygotskij, 2005, s. 330).

Det huvudsakliga för att inläring ska ske är att barnet lär sig något nytt och den nya kunskapen som ska inhämtas måste ligga inom den närmsta zonen (Vygotskij, 2005), men för att komma dit kan det i vissa fall behövas en mer kompetent person som hjälper individen framåt, vilket också kan benämnas som *scaffolding* (Wood et al., 1976). Det barnet med hjälp av stöd kan idag klarar den av att göra självständig imorgon menade Vygotskij (2005). Därför ska stödet som mottagits under lärande processen minska allt eftersom för att så småningom försvinna helt (Gibbons, 2010; Säljö, 2014b).

## 6. METOD OCH MATERIAL

I detta avsnitt presenteras det metodval som valts för studien. I studien används *metodkombination* av *elevernas läsning i form av för- och eftertester* vilket är från en kvalitativ metod. I studien används även *deltagarobservation* av *elevernas lästillfällen* och enskilda *semistrukturerade intervjuer* med fyra elever och deras lärare, samt två *föräldraenkäter* i form av kvantitativ metod. Därefter beskrivs urval, genomförande, samt analysverktyg som använts. Sedan följer metoddiskussion. Avsnittet avslutas med en genomgång av de forskningsetiska principerna.

### 6.1 Metodval

Det empiriska materialet i denna studie utgörs framförallt av metodkombinationen, *triangulering* där man använder mer än en metod i en studie (Bryman, 2018).

Underlaget till studien utgörs även av en inspelad lärarintervju. Syftet med den kvalitativa intervjun är att synliggöra intervjupersonens tankar, åsikter och livssituation utan att styra dem med frågorna (Stukát, 2011). Med hjälp av intervjuguiden var syftet att få reda på hur de intervjuade eleverna bedömde sin egen läsning. Med lärarintervjun var syftet att få syn på metoder och strategier som används i hennes undervisning samt vad hon ansåg om läshundar i skolmiljö. Lärarintervjun spelades in på en Ipad för att vid transkribering lyssna på *vad* och *hur* frågorna besvarades (Bryman, 2011). Avsikten att ha med elevernas föräldrar i studien var för att om möjligt se någon skillnad på elevernas läsning i hemmet före och efter läshundsprojektet.

Intervjuerna i studien har varit *semistrukturerade* vilket innebär att frågorna i en intervjuguide inte behöver ställas i den ordning som de är skrivna och respondenterna har en frihet att utforma sina svar på sitt egna sätt vilket i sin tur ger mer ingående svar (Bryman, 2011; Stukát 2011). En mer noga beskrivning av metoderna i studien följer nedan.

### 6.2 Urval

Ett *Snöbollsurval* är en del av ett bekvämlighetsurval men beskrivs som att forskaren själv tar kontakt med en mindre grupp människor som i sin tur tar kontakt med fler och på detta sätt sker en snöbollseffekt (Bryman, 2018; Stukát, 2011).

Min handledare under den verksamhetsförlagda utbildningen representerar i detta fall den första personen som i sin tur tar kontakt med eleverna som företrädar den mindre gruppen. Inför

att eleverna skulle vara med i studien hade läraren valt ut fyra elever utifrån kriterierna valda för studien, som svårigheter med sin läsning (se tabell 1) och trivas med hund.

Eleverna i studien är från båda könen och benämns som flicka respektive pojke men fokus i studien ligger inte på att utföra en genusanalys. Studien gör heller inte anspråk på att ha ett andraspråksperspektiv. Elevernas läsflyt undersöks inte heller.

De fyra elever som valdes går i årskurs 2. Enligt läraren bor en av eleverna med hund, en av eleverna passar ofta en släktings hund och de andra två trivs väldigt bra med hund.

### 6.2.1 Lärarsamtal samt observationer under verksamhetsförlagd utbildning

Vid ett samtal med läraren förklarades varför de fyra eleverna, Alva, Elliot, Emanuel och Wilhelm blev valda till studien. Hon berättade att Emanuels läsning kom igång sent. Utöver detta betraktades svårigheter för honom som att sitta still vid alla lektioner. Läraren förklarade vidare att för Alvas del läggs nästan all kraft på avkodning och därav har hon inte helt uppnått läsförståelsen. Vad som uppmärksammades var att Alva var i stort behov av närhet och kärlek samt hade svårt att fokusera på uppgifter då hon vid tillfällen hellre ville göra annat och störa resterande elever i klassen. Troligtvis valdes Alva för att prova om läshunden kunde ge henne det lugn hon behövde.

Läraren förklarade att för Wilhelm, som har svårigheter med språket, behövs en utveckling av ordförrådet, läsflyt samt få läsförståelse. Wilhelm märktes som den "tysta eleven" och förmodligen behövdes en annan form av lästräning för att läsutveckling skulle ske.

Vidare berättade läraren att Elliot hade låg läsförståelse och inte kunde återberätta vad som lästs samt att det funnits stora svårigheter att motivera honom att läsa hemma. Läraren uttryckte att hon hade en förhoppning om att läshunden skulle kunna hjälpa honom att vilja läsa även hemma. Vad som uppmärksammades hos Elliot i klassrummet var att han hade svårt att fokusera och tappade ofta fokus när han läste.

Nedan i tabell 1 ser vi ett förtydligande av vilken elev som har vilka svårigheter.

TABELL 1 - VISAR ELEVERNA SOM MEDVERKADE I STUDIEN MEN MED FINGERADE NAMN

SVÅRIGHETER INNAN LÄSHUNDSPROJEKTET				
NAMN	BEHÖVER FÅ HJÄLP MED	INPLANERADE LÄSHUNDSTILLFÄLLEN	INPLANERADE LÄSTEST	Totalt antal träffar
Alva	Avkodning måste automatiseras	2 á 30 min	2	6
Elliot	Ökad läsförståelse och att återberätta	4 á 30 min	2	6
Emanuel	Ökad ordförståelse	4 á 30 min	2	6
Wilhelm	Öka ordförråd, läsflyt och läsförståelse samt bygga upp självkänslan	4 á 30 min	2	6

### 6.2.2 Lästest

Alla fyra elever genomförde ett och samma lästest vid två tillfällen (Se bilaga 6). Lästestet är utformade av Stjärnsvenska som enligt elevernas lärare är indelad i olika förväntansmål varav detta lästest innefattar *mellanraders läsning*. Syftet med lästestet är enligt Liber (2018), ”[...] att stimulera elevernas intresse för att läsa [...] samt att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära” (ibid., 2018). Syftet är även hämtat från skilda delar i *Lgr 11* (Skolverket, 2017). Materialet siktar mot kunskapskraven för årskurs 3 där, ”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. [...]” (Liber, 2018).

Specialpedagogen på skolan lämnar ut dessa test till lärarna så att de med hjälp av lästesten kan kartlägga elevernas läsning. Detta hade däremot inte påbörjats av läraren när läshundsprojektet skulle påbörjas. Därför var det passande att använda testen till studiens empiri. Lästestens utformning är en text per elev tillhandahållen av läraren, men i detta fall av mig, med tillhörande fem frågor där anteckningar av deras läsning och svar fördes samt tre frågor till mig om hur texten lästes av eleven. En likadan text utan framskrivna frågor delade eleverna på. Medan en elev läste texten markerades de ord som lästes fel på mitt exemplar, tillhörande motsvarande elev. De fem frågorna som fanns på mitt exemplar ställdes till eleven efter att hen läst klart och svaren de gav antecknades förhand. De andra tre frågorna gällande elevens läsning antecknades på mitt exemplar undertiden som eleven läste.

Resultatet av elevernas lästest kommer att delges ordinarie lärare efter denna studie. Uträkning av resultat för läsförståelse (se tabell 3) och uträkning för avkodning (se tabell 5) går att se i tabellform under resultat (se 7.1.1 och 7.1.2). Orden som eleverna besvarade varje fråga med valdes att fokusera på då antalet ord gav uttryck åt hur väl de förstått texten de läst. Likväl kan antal besvarade ord också bero på elevernas dagsform. Antal ord i elevernas svar räknades om till siffror efter första lästestet och likadant gjordes efter det sista lästestet. Därefter lades samtliga besvarade ord samman för en elev. Det totala antalet ord de hade svarat på båda testen dividerades därefter med lästest ett och sedan med lästest två. Resultatet redovisas som differensen mellan dessa och visar att en förändring skett mellan elevernas första och sista lästest (se tabell 4 och 6, sid 23).

### 6.2.3 Klassrumskontext

Elevernas lärare berättade vid intervjun att det är väldigt stort fokus på elevers läsutveckling i grundskolan och därför arbetar de med detta intensivt redan i de tidiga årskurserna.

Läraren förklarade hur hon såg på läsning och avkodning innan den blir till läsförståelse för eleven. Läsning förklarades som att cykla och menade att ”om man lär sig det en gång så kan man det därefter”. Läraren berättade att hon såg läsförståelse som att eleverna först måste ”bestiga berget” och syftade till att innan elevers läsning är flytande med en läsförståelse måste de upprepa alla bokstäver samt läsning och när de väl kommer över berget menade elevernas lärare att de också fått sin läsförståelse.

Högläsning har en betydande del för att väcka ett läsintresse hos varje individ (se 2.2), dels att de får lära sig nya ord och får träda in i en ”annan värld”. Under intervjun med läraren ställdes frågan hur hon motiverar de elever som inte visar något intresse av att vilja läsa.

[...]man har märkt att många barn aldrig fått uppleva det magiska med läsning. Det är därför viktigt för mig att få ge dem den upplevelsen. Jag ger dem därför chansen att få uppleva både det magiska och mysiga som det faktiskt är när någon läser för en. Jag måste visa att läsa är mysigt och roligt och inte ett tvång. Jag får diskutera med föräldrarna hur de kan göra hemma för att eleverna inte ska känna att läsning är ett tvång, men med barnen får jag BARA jobba på det magiska.

Vidare syftade läraren till det magiska med inre bilder som eleverna får i sitt huvud när läraren läser. De elever som inte har uppnått läsförståelse kan genom högläsning få chansen att förstå

vilka olika ”världar” de kan uppleva sa läraren. Dessutom förklarade läraren att vid högläsning har hon chans att påverka vilken nivå på högläsningssbok hennes elever kan få lyssna till. På detta sätt kan hon få eleverna att förstå vilket mål de jobbar mot och således motivera dem till fortsatt lästräning.

Med de olika nivåerna på böcker menade läraren att det finns böcker med olika mycket textmängd och vid högläsning kan hon välja en bok som är några nivåer för svåra för eleverna att klara av på egenhand. Samtalet om motivation ledde vidare till hur läraren skulle tro att läshundar kan göra skillnad i en skolmiljö. Hon förklarade att skolan ska stå för att det ska finnas vägar för alla att lära sig och menade att läshunden skulle vara ett inkluderande arbetssätt för de som är i behov av ett annat sätt än vad skolan just nu kan erbjuda. Läraren berättade vidare om att hon dessutom tror att läshunden skulle kunna generera mer än att bara läsa med några enskilda elever. Hunden skulle kunna vara ett bra stöd till alla på deras nivå.

Jag skulle tro att många elever hade njutit av värmen från hunden, jag tror verkligen det. En icke dömande mottagare. Jag tänker att det både behövs för enskilda men också, tänk dig såhär att du har en jättestökig klass. Hunden skulle kunna vara förenande. Jag tänker både för de tysta och lugna barnen som kanske behöver någon att faktiskt få ur sig något. Men också för någon som är stöjig med spring i benen behöver också. Men så finns det de där i mitten, [...] som alltid är de som kommer knata på, som vi skulle kunna lyfta. Dom behöver också få det där...deras tid.

#### 6.2.4 Observation

Observationerna som gjordes medan eleverna läste med läshunden spelades in på en applikation (app) vid namn *bandspelaren* via mobilen. Stukát (2011) nämner detta som *deltagarobservation* där intervjuaren själv är med och deltar i händelsen. Detta kan liknas vid *mentala noteringar* där fältanteckningar görs vid en observation (Bryman, 2018). Den bok de fyra eleverna läste och som valdes ut av deras lärare heter *Mystiska myter* (Hansson, 2016). Dessa observations-tillfällen tillsammans med läshunden varade 30 minuter per elev.

#### 6.2.5 Elevintervju

Varje elev i studien intervjuades enskilt och frågorna behandlade först deras individuella läsning, för att till slut ställa en fråga som berörde läsning med hund (se bilaga 4). Vid intervjun antecknades svaren förhand. Intervjutillfällen varade mellan cirka 15 – 20 minuter.

Vid intervju med barn bör hänsyn tas till vissa saker menar Denscombe (2016). Barn har lättare att påverkas av intervjuarens frågor i större utsträckning än vad en vuxen har. Intervjuaren bör därför tänka på vad hen vill förmedla, då det annars kan leda till otillförlitliga svar på de eventuellt ledande frågorna då barnen tror att det finns ett ”rätt” svar. På grund av detta är det viktigt att förenkla frågorna, det vill säga inte ha för långa frågor och inte ställa mer än en fråga i taget och att de passar barnens ålder (ibid., 2016).

#### 6.2.6 Lärarintervju

Genom en pilotstudie inför examensarbetet genomfördes en semistrukturerad intervju med elevernas lärare. Intervjun varade i 30 minuter och enligt Bryman (2018) och Stukát (2011) bör man noga tänka igenom hur länge en intervju varar då en ordentlig transkribering ska utföras efteråt. Däremot poängterar Bryman (2018) att en intervju inte bör vara för kort, eftersom det kan bidra till för snäv information och blir därför inte användbar. Hela intervjuguiden till läraren går att se i bilaga 5.

#### 6.2.7 Föräldraenkät

Föräldrarnas svar var av stor betydelse till denna studie för att om möjligt få se om läshundsprojektet bidragit till ökad läslust i hemmet mellan den första och sista enkäten.



Föräldrarna tilldelades därmed två enkäter (se bilaga 2 och 3), en innan elevernas lästillfälle med läshunden och en efter det sista läshundstillfället. Bryman (2018) menar att enkäter är snabbare att administrera men att missförstånd av frågorna kan ske.

### 6.3 Genomförande

Innan ett påbörjande av läshundsprojektet kunde börja tillfrågades rektorn och efter ett godkännande påbörjades studien. En intervju som sker på hemmaplan, det vill säga den egna skolan heter en *uppsökande intervju* och enligt Stukát (2011) bör intervjun kännas trygg för de involverade och vara så ostörd som möjligt.

Intervjun av läraren varade i 30 minuter och skedde i anslutning till klassrummet och likaså var intervjuerna med eleverna också i anslutning till klassrummet medan undervisning pågick. Detta var inget som verkade störa eleverna då de svarade och läste ostört på intervjuguiden och lästestet. I tabell 2 synliggörs tiden, vad träffen innebar och vem de träffade vid varje tillfälle.

LÄSHUNDSPROJEKTETS UPPLÄGG			
LÄSTILLFÄLLE	TID	AKTIVITET	MED VEM
FÖRSTA	20 - 25 minuter	Intervju/lästest	Mig
ANDRA	30 minuter	Skönlitterär bok	Mig & Läshund
TREDJE	30 minuter	Skönlitterär bok	Mig & Läshund
FJÄRDE	30 minuter	Skönlitterär bok	Mig & Läshund
FEMTE	30 minuter	Skönlitterär bok	Mig & Läshund
SJÄTTE	10 min	Avslutande fråga/Lästest	Mig

TABELL 2 - VISAR UPPLÄGG AV LÄSTILLFÄLLEN

Efter det första tillfället var de nästkommande fyra träffarna tillsammans med läshunden och mig. Inför varje lästräff fick eleverna kort bekanta sig med hunden. Varje tillfälle varade i 30 minuter med cirka 20 minuters aktiv läsning. Vid läshundsträffarna vistades vi längst ner under en trappa i en trappuppgång på grund av allergirisk. Vid andra lästillfället kom Elliot ihåg att ta med sig något han läst, vilket var en serietidning och även Wilhelm ihåg att ta med sig en bok att berätta om för Lexton. Vid tredje tillfället tog även Alva med sig en bok samt att Elliot tog med sig ytterligare en serietidning. Detta moment glömde däremot Emanuel vid varje träff.

Att eleverna inte mottog någon medalj eller liknande (Persson, 2016) var ett medvetet val då ett flertal av eleverna i klassen ville läsa med Läshunden vilket i sig bidrog till en belönande effekt för eleverna i studien. Efter avslutade läshundstillfällen läste eleverna lästestet ytterligare en gång. Eleverna har gjort lästesterna enskilt med undantag för det sista tillfället då två elever genomförde lästestet i samma rum.

### 6.4 Analysverktyg

Verktygen som används för att analysera empirin av elevintervjuerna och observationerna är *Tematisk analys* (Braun & Clarke, 2006). Intervjuerna har analyserats och observationerna transkriberats. Därefter har ytterligare analys gjorts i ett Exceldokument. Efter de olika sätten att tydliggöra intervjuerna blev genomgående teman synliga, *Ökad läsförståelse*, *Samspelet med läshunden och läsmotivation*. Fördelen med tematisk analys som verktyg är flexibiliteten då intervjuaren själv kan välja vilka teman som är mest väsentliga för studien (Braun & Clarke, 2006). Intervjuguiden till läraren var däremot redan strukturerad i teman, men dessa är däremot inte synliga i texten. Med den *semistrukturerade intervjun* kunde respondenten prata fritt. Detta innebar i sin tur, som gick att höra under transkriberingen, att *ett* svar berörde *flera* frågor och därmed *flera* teman. Färgmarkering av transkriberingen gjorde det överskådligt att se vilket citat som tillhörde vilket tema. Dessa teman användes därefter för att se om matchning gick att finna i transkriberingen av elevintervjuerna och observationerna.

## 6.5 Metoddiskussion

Metoden som använts vid intervjuerna är en *semistrukturerad intervju* vilket innebär att varken respondenten eller intervjuaren behöver hålla sig till frågornas ordning. Det är möjligt för respondenten som svarar på en fråga att svara i ett omfång som möjligtvis innefattar fler frågor (se 6.1). Att utföra lärarintervjun och framförallt elevintervjun under en fysisk träff var för att kunna urskilja deras ansikts- och kroppsuttryck vid svar. Att intervjuaren visar med tonfall och uttryck på hur frågan ställs är också en viktig aspekt och om inte än viktigare till elever (Stukát, 2011).

Enkäterna till föräldrarna blev inte som planerat då föräldrarna inte förstod alla frågor korrekt och svarade därför fel eller inte fullständigt. Detta har i sin tur bidragit till att alla svar inte har gått att använda. Detta visar på det som tidigare nämnts att enkäter till viss del kan vara problematiska och missförstånd kan ske då intervjuaren inte närvarar och kan förklara frågorna som vid en intervju (se 6.2.7). Det nämns också att enkäter inte passar alla respondenter då de kan ha läs- och skrivsvårigheter samt svårt att besvara en svensk enkät om de har svårigheter med språket (Bryman, 2018). Några av elevernas föräldrar i studien har ett annat modersmål än svenska och möjligtvis kan detta vara anledningen till de ofullständiga- och felaktiga svaren.

*Deltagarobservation* har tidigare nämnts (se 6.2.4) som en variant där intervjuaren själv är med och deltar i händelsen, vilket jag var vid observationerna av elevernas läsning med läshunden. Att läshundstillfällena spelades in via en applikation (app) på mobiltelefonen (se 6.2.4) visade sig vara ett bra sätt för att få med deras spontana kommentarer mot hunden samt mina observationer av det som pågick. Vid det sista tillfället där eleverna skulle läsa lästestet enskilt med mig, togs däremot två av eleverna in i rummet samtidigt. Tidsberäkningen för intervjuerna var felberäknade och med två elever kvar slutade klassen för dagen. De återstående eleverna tillfrågades de om de kunde tänka sig att utföra lästestet även om båda vistades i samma rum. Detta var okej för dem, vilket senare visade sig inte var ett bra val för en av eleverna. Eleven, vars namn är fingerat till Elliot, blev nervös och utifrån hans kroppsspråk var eleven inte bekväm i situationen. Detta var dock inget som påtalades ifall det skulle göra situationen värre för eleven. Lästestet fick därför fortgå och ett stort beröm om bådas förbättring valdes istället att fokuseras på.

De flera metodval som gjorts i studien valdes för att få en grundligare förståelse för hur elevernas motivation till läsning är. Genom fler metodval ökar också äktheten i studien (Stukát, 2011).

Val av plats för att läsa med läshunden var alltför kall att vistas i under februari då vi befann oss längst ner i en trappuppgång, precis vid en utgång. En annan aspekt av vår placering var att en dörr av glas som vätte in mot korridoren i skolan inte gick att låsa. Trots en ”stör ej” lapp på dörren, ett skynke för dörren och förtydligande från lärare var det många nyfikna elever. En plats som gått att låsa skulle istället varit önskvärt.

Eleven, som i studien kallas Alva, medverkade endast vid de två första läshundstillfällena på grund av sjukdom och av tidsskäl var det inte varit möjligt att erbjuda fler träffar med läshunden.

## 6.6 Äkthet och Tillförlitlighet

Inom kvalitativa studier används inte samma begrepp som i kvantitativa studier när det talas om hur trovärdig en undersökning är (Bryman, 2018). Då den övergripande inhämtningen av materialet är kvalitativt används begreppen om äkthet och tillförlitlighet som kvalitativa studier bedöms och värderas utifrån (Bryman, 2018). Att låta denna typ av studie pågå under längre tid hade varit att föredra för att få fram ett mer tillförlitligt resultat. Däremot menar Bryman (2018) att tillförlitligheten med metodkombinationen som används i denna studie ger en större tillförlitlighet då den kvantitativa delen ofta stärker den kvalitativa. Resultatets äkthet är i sin tur också starkare då studiens undersökning skett på olika sätt (Stukát, 2011).

## 6.7 Forskningsetiska principer

Denna studie har genomförts i enighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav, *informationsskyddskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationsbrev om studien har getts till respondenternas vårdnadshavare, som också har fått godkänna elevernas deltagande. Respondenterna, som i detta fall, är elever har fått informationen muntligt och har under denna muntliga information fått välja om de vill medverka eller avstå. Både eleverna och skolan garanteras anonymitet genom att vara fingerade i studien. Eleverna har från första muntliga information varit medvetna om sina rättigheter att avbryta sitt deltagande när de vill. På så sätt har informationsskyddskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet uppfyllts.

## 7. RESULTAT OCH ANALYS

Den empiri som samlats in har varit utifrån *elevperspektiv*, *lärarperspektiv* och *föräldraperspektiv* för att få syn på elevernas läsning från olika håll. Alla dessa tre perspektiv kommer att synas i denna del. Inledningsvis presenteras elevperspektiven utifrån resultaten som framkommit i lästesten (för- och eftertest) som presenteras i form av tabeller (tabell 4 och 6). Även resultaten från observationerna och intervjuerna presenteras i denna första del. Avslutningsvis synliggörs föräldrarnas perspektiv utifrån de besvarade enkäterna.

### 7.1 Elevperspektiv

Ett gott självförtroende med sin läsning innebär en självsäkerhet i läsflyt och läsförståelse. Eleverna i studien har trots lästräning sedan förskoleklass inte utvecklat sin läsförståelse eller ”kommit över berget” som läraren uttrycker det. För att vidareutveckla läsutveckling är en vetenskap om den egna läsförmågan det vill säga metakognitivt tänkande ett viktigt inslag hos varje elev (se 4.1). Eleverna fick därför frågor som berörde detta tankesätt och på frågan vad de tycker är svårast med läsningen svarade Alva både skrivstil och liten text medan Wilhelm tyckte att läsning i nya böcker var svårast då även texten blev ny. Svaren tyder på att eleverna troligtvis har läst texter utanför deras utvecklingszon där texterna varit för svåra för dem. Vidare svarade Elliot att det svåraste med läsning är när han inte förstår vad orden betyder och Emanuel menade att det är de långa orden som gör läsningen svår. Utifrån dessa svar visade eleverna en god metakognitiv förmåga, det vill säga ett medvetande om sina egna tankar, för deras individuella läsning. De svårigheter eleverna nämnt ovan var även märkbart både under lästesten och vid läshundstillfällena. Vare sig lästesten som lästes med mig eller den skönlitterära boken som lästes med läshunden innehöll text i skrivstil, kursiverad stil eller hade en mindre text, därför märktes inte Alvas angivna svårigheter.

Eleverna i studien har, som tidigare nämnts, olika svårigheter med sin läsning (se tabell 1) och för att se om det fanns något intresse trots svårigheterna ställdes frågan om vad som var roligast med läsning.

Det roligaste är att man lär sig (Alva)

Man lär sig hur bokstäverna låter (Elliot)

När man har läst samma bok och vet vad som händer i boken, det är roligast. (Wilhelm)

Att läsa med inlevelse (Emanuel)

Alva och Elliot är eniga om att läsning för något bra med sig, vilket i sin tur är en tillgång till att öka läslusten. Wilhelm däremot behöver utmanas att våga läsa annan bok utifrån rätt nivå som inte avskräcker honom. Emanuel å andra sidan tycker om att läsa och gör det gärna med inlevelse vilket har observerats vid alla sex lästillfällena. Elevernas svar visar på god metakognition som är avgörande för en fortsatt läsutveckling (se 4.2.2).

Vid första lästillfället med läshunden tillfrågades eleverna om de skulle vilja läsa en bok hemma och sedan berätta om den för läshunden. En förklaring gavs att hunden inte kan läsa

men att lyssna på när någon läser eller berättar om en bok tycker han om. Syftet med detta var att få se hur stark läsmotivation hunden kunde framkalla hos eleverna. Det visade sig att tre av eleverna kom ihåg att ta med sig böcker hemifrån varav Elliot tog med två tidningar vid två olika tillfällen trots att det bara efterfrågades vid ett tillfälle.

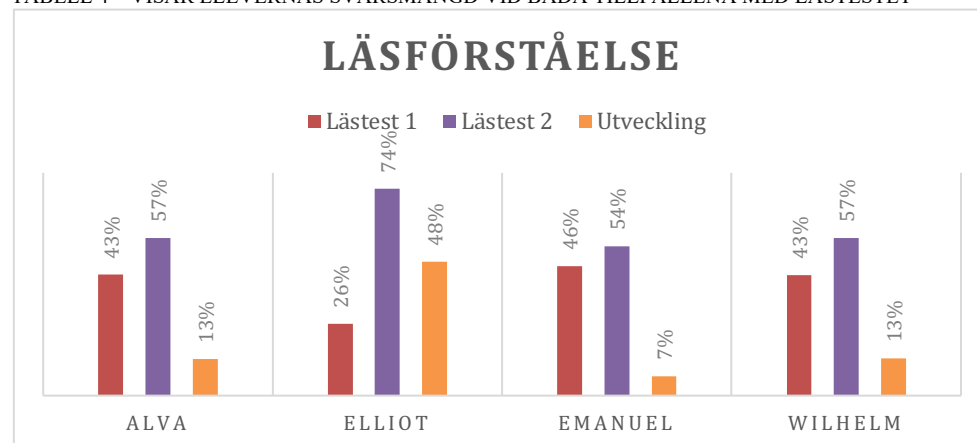
### 7.1.1 Ökad Läsförståelse

Ytterligare fråga ställdes till eleverna som var om de förstår vad de läser när de väl läser. Både Emanuel och Wilhelm svarade ja på den frågan medan Alva svarade att hon ofta förstod men om böckerna var tjocka blev det svårare. Elliot hade däremot svårigheter att förstå frågan oavsett hur den formulerades. Tidigare förklarades lärarens val (se 6.2.1) av elever till studien, varav Elliot hade valts på grund av sina svårigheter med läsförståelsen. Hans svårigheter bekräftades vid det första lästestet men även vid läshundsträffarna då hans förmåga att kunna återberätta lästa var begränsad. Däremot skedde en förändring i slutet av läshundsträffarna samt efter det sista lästestet. Elliots förmåga att samtala om det lästa hade förbättrats vilket visade sig genom att han besvarade alla frågor som ställdes i lästestet. Från att ha svårigheter att besvara två frågor berörande kunskapen att "läsa mellan raderna" till att besvara alla frågor utförligt. Tabell 5 och 6 visar hur utförligt eleverna har svarat på frågorna vid första, respektive sista lästestet. För de flesta av eleverna i studien låg mycket fokus på att avkoda orden i början vilket i sin tur försvårade läsförståelsen. Däremot presterade alla fyra elever bättre vid andra lästestet. Från tabellerna går det att se en förbättring av alla elevers läsförståelse i siffror. Framförallt Elliots förbättring blir mer tydlig när antal svarade ord gjordes om till procent. Vid första lästestet svarade Elliot inte på två av fem möjliga frågor medan han svarade utförligt på alla frågor vid andra lästestet. Om detta beror på dagsformen eller att vi fått en närmre relation bör ligga i åtanke, emellertid visar tabellen nedan att han gjort störst resa i denna studie.

TABELL 3 – UTRÄKNING AV ELEVERNAS LÄSFÖRSTÅELSE

Läsförståelse						
Elev	Totalt antal ord från elevens svar	Antal ord eleven svarade vid första tillfället	Andel i procent	Antal ord eleven svarade vid sista tillfället	Andel i procent	Skillnad i procent
Alva	212	92 ord	$92/212 = 43\%$	120 ord	$120/212 = 57\%$	13% bättre
Elliot	62	16 ord	$16/62 = 26\%$	46 ord	$46/62 = 74\%$	48% bättre
Emanuel	142	66 ord	$66/142 = 46\%$	76 ord	$76/142 = 54\%$	7% bättre
Wilhelm	113	49 ord	$49/113 = 43\%$	64 ord	$64/113 = 57\%$	13% bättre

TABELL 4 – VISAR ELEVERNAS SVARSMÄNGD VID BÅDA TILLFÄLLENA MED LÄSTESTET



### 7.1.2 Samspelet med läshunden

Vid lässtunder med läshund sker ett samspel framförallt mellan hund och elev som bidrar till den spännande och mysiga känslan. Läshunden lyssnar aktivt genom att titta i boken eller ligger avslappnat bredvid eleven vid lästillfällen (se 3.2.2). Anledning till att elever som läst för en läshund och vill fortsätta är att allt hunden gör sker under tystnad. Den ställer inga frågor, den avbryter inte och framför allt - hunden lägger ingen vikt vid elevens läsning. Innan eleverna skulle börja läsa för läshunden ställdes frågan hur de tror att det skulle vara att läsa för en hund.

Det skulle vara lätt, jag är bra med hundar. Man ska inte läsa så snabbt, då blir den stressad. (Alva)

Bra. (Elliot)

Väldigt mysigt, sägs med ett leende. (Emanuel)

Jag tror att det skulle vara väldigt roligt och jag skulle läst som vanligt för den. (Wilhelm)

Alla elever var positiva till att hunden skulle lyssna på dem. Trots en noga genomgång av hur läshundstillfällena skulle gå till väga ställde de vidare frågor om vart exakt vi skulle vara, hur hunden skulle komma in i skolan och när exakt de skulle få träffas. Alva frågade direkt om hon kunde få vara den första som läste för hunden. Läshundsträffarna pågick under fyra tillfällen och när de var slut ställdes frågan till eleverna hur det var att läsa för en läshund.

Han var gosig att klappa på. Han lyssnar bra. (Alva)

Bra, han avbryter inte liiika mycket som en vuxen kan göra. Det är också väldigt väldigt lugnt, kände typ ingen stress. (Emanuel)

Bra, spännande och kul för jag har inte läst för en hund förut. (Wilhelm)

Super bra. (Elliot)

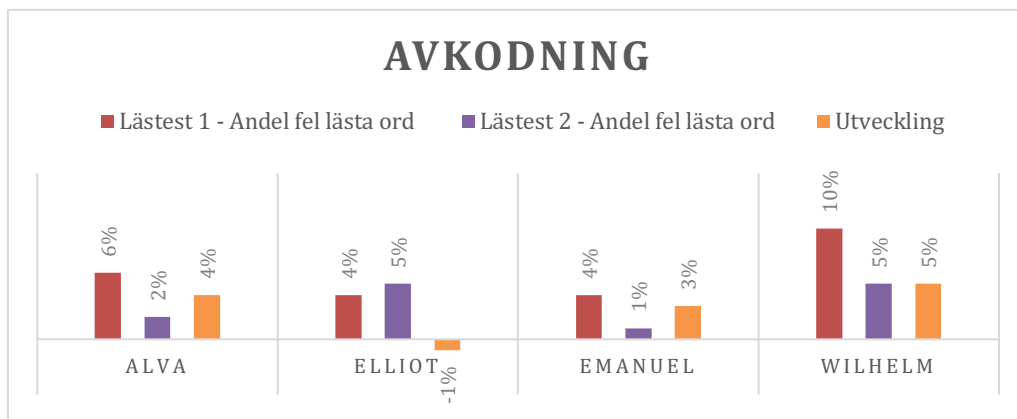
Vid lässtunderna med hunden visade eleverna uppskattning på skilda sätt. Elliot uppvisade en glädje genom att krama om läshunden. Wilhelm visade en självsäkerhet när han gjorde tricks med läshunden. Emanuel som hade svårigheter att sitta still i klassrummet, satt still i 20 minuter vid varje läshundstillfälle. Vid Alvas högläsning för läshunden pratade hon ofta till hunden. Kommentarer som, ”ska jag läsa för dig nu” och ”tyckte du att det var lite läskigt” var vanliga. Ytterligare en fråga ställdes om vem av hund och vuxen det var roligast att läsa med. Oberoende av varandra var de eniga om att det var läshunden då de kunde klappa på den och att den var en god lyssnare som låg still bredvid dem.

Att alla elever upplevde hunden som mysigare att läsa för vilket var väntat då de trivdes med hund redan innan studien. Ingen av eleverna hade tidigare läst för en hund och ändå hade alla en liknande känsla efter läshundsträffarna. Att koncentrationen frambringar inläring bekräftas ytterligare av tabell fem och sex som visade att tre av fyra elever förbättrade sin avkodningsförmåga. Det ska däremot tilläggas att en av eleverna kallad Elliot inte förbättrade sitt resultat gällande avkodningen som de andra gjorde på det sista lästestet.

TABELL 5 – UTRÄKNING AV ELEVERNAS AVKODNING

Avkodning						
Elev	Totalt antal ord texten omfattar	Antal fel lästa ord vid första tillfället	Andel i procent	Antal fel lästa ord vid sista tillfället	Andel i procent	Skillnad i procent
Alva	100	6 ord	$6/100 = 6\%$	2 ord	$2/100 = 2\%$	4% bättre
Elliot	100	4 ord	$4/100 = 4\%$	5 ord	$5/100 = 5\%$	1% sämre
Emanuel	100	4 ord	$4/100 = 4\%$	1 ord	$1/100 = 1\%$	3% bättre
Wilhelm	100	10 ord	$10/100 = 10\%$	5 ord	$5/100 = 5\%$	5% bättre

TABELL 6 – ANTAL ORD SOM LÄSTES FEL VID LÄSTESTET



## 7.2 Föräldraperspektivet

För att få syn på om skillnad av elevernas läsintresse skett i hemmet var enkäten deras föräldrar svarade på, efter att läshundsprojektet avslutades, av stor betydelse.

### 7.2.1 Läsmotivation

En ökad läsmotivation visas om eleverna vill läsa mer vid andra enkäten än vad föräldrarna svarat vid första enkäten. Fördens skull fick de besvara frågan, ”Har ditt barn läst mer hemma än vanligt under dessa veckor som ditt barn läst med läshunden?”

Ja hon har till och med lånat böcker på biblioteket efter skolan och hon känner sig bättre med sin läsning och vill läsa hemma också. (Alvas förälder)  
 Ja, hans vilja att läsa har ökat lite mer (Emanuels förälder)  
 Ja det har han och han läser mer tydligt (Wilhelms förälder)  
 Ja, lite bättre (Elliot's förälder)

Eleverna uttryckte tidigare sina tankar om läshunden (se 7.1.2) men för att få veta om detta även gick att se i hemmet ställdes ytterligare en fråga i föräldrarnas formulär där frågan löd, ”Vilka positiva effekter tror du att dessa lässtunder med läshunden bidragit med för ditt barn?”

Glädje, roligt och viljan. det har varit kul och spännande att få vara tillsammans med en hund.  
 Hunden lyssnar och avbryter inte (Alvas förälder)  
 Han har visat sig mer intresserad av läseböcker och inte bara serietidningar. (Elliot's förälder)  
 Det har gjort att det blivit lättare att läsa, han har blivit en aning bättre (Emanuels förälder)  
 Han har läst sin favoritbok snabbare och bättre än vanligt (Wilhelms förälder)

En annan fråga i enkäten var, ”Om du hade fått bestämma, hade du velat att ditt barn skulle fortsätta att läsa för en läshund? Om ja, varför i så fall?”

Ja, för att hon blir lugnare och gladare (Alvas förälder)  
 Ja, för att det gör lässtunderna mysigare (Emanuels förälder)  
 Ja, för att han berättade att han hade roligt (Wilhelms förälder)  
 Ja! (Elliot's förälder)

Utifrån föräldrarnas svar visar detta att de alla har fått en positiv känsla av läshunden. De har sett att hunden påverkat deras barns läsupplevelser i en positiv riktning och skulle vilja att deras barn fortsatte att läsa för läshunden.

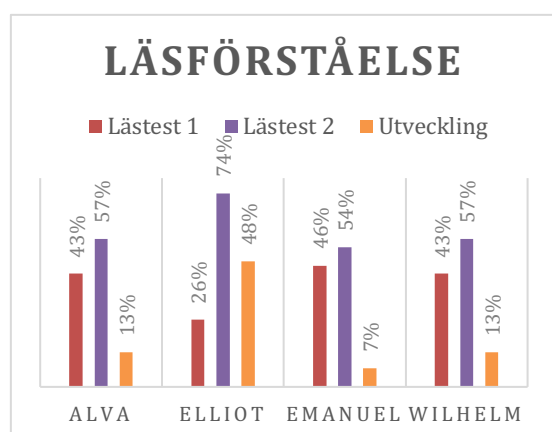
## 7.3 Sammanfattning av resultat

De fyra elever som deltagit i studien är alla enade om att läsning innebär ett lärande. Eleverna uttrycker att läsning med hund ger en mer positiv känsla till att vilja läsa då det blir en annan

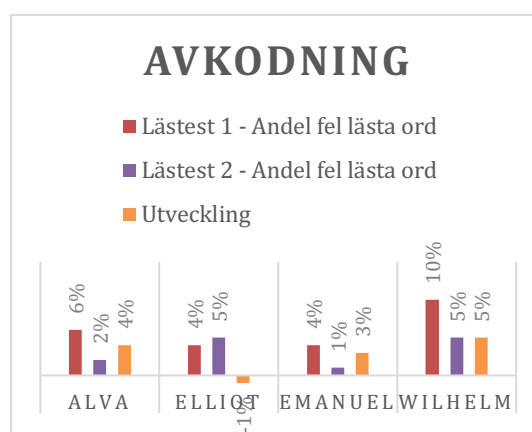
kvalitet på lästunden. Resultaten i studien visar att alla fyra elever har gjort en förbättring på något område vad gäller deras läsförmåga och i tabell 7 ser vi en sammanställning av det eleverna har fått med sig under dessa sex veckorna som läshundsprojektet varade, dock endast fyra veckor för Alva. Tabell 4 och 6 visas bredvid varandra för att lättare kunna se skillnaden hos eleverna beträffande deras förbättring av läsförståelsen och avkodningen.

TABELL 7 – VISAR VAD ELEVERNA UPPNÅTT EFTER DESSA SEX VECKOR UTEFTER VAD LÄRAREN HADE FÖR ÖNSKEMÅL

FÖRBÄTTRING EFTER LÄSHUNDSPROJEKTET				
NAMN	HAR LYCKATS MED	INPLANERADE LÄSHUNDSTILLFÄLLEN	INPLANERADE LÄSTEST	Totalt antal träffar
Alva	Ordavkodning, läsförståelse och fått ett lugn.	2 á 30 min	2	4
Elliot	Läsförståelse och att återberätta det lästa.	4 á 30 min	2	6
Emanuel	Har ej mätt ordförståelse. Kan sitta still i 20 minuter.	4 á 30 min	2	6
Wilhelm	Har ej mätt ordförråd eller läsflyt. Läsförståelse och ökad självkänslan	4 á 30 min	2	6



TABELL 4 – VISAR ELEVERNAS SVARSMÄNGD VID BÅDA TILLFÄLLENA MED LÄSTESTET



TABELL 6 – ANTAL ORD SOM LÄSTES FEL VID LÄSTESTET

## 8. DISKUSSION

I detta avsnitt kopplas resultatet samman med studiens syfte, frågor, bakgrund och den teoriram som ligger till grund för studien, utan inbördes ordning. Syftet har varit att undersöka, med hjälp av min egna utbildade läshund, om det är möjligt att motivera lässvaga elever till ett ökat läsintresse och därigenom få en ökad läsförståelse genom att låta dem läsa högt för den utbildade läshunden. De frågeställningar som studien utgått från presenteras i turordning nedan och de teman som tidigare presenterats i resultatet, används som underrubriker. Avsnittet avslutas med vilka pedagogiska implikationer som denna studie bidrar till.

### 8.1 Vad innebär det att barn läser för en läshund?

Undersökningen har visat att när elever läser för en läshund har de med andra ord högläsning för hunden. Svåra ord som läses diskuteras mellan lärare och elev utifrån att det är hunden som

är nyfiken och vill veta. Elevernas förklaring av det lästa sker till hunden som inte förstår men vill förstå bättre (Friesen, 2010). Eftersom det är hunden som vill veta mer om det eleverna läser, har ingen antydning gjorts om att det känts obekvämt eller jobbigt att berätta för hunden. Att detta sker kan bekräftas i en studie från Lane & Zavada (2013) då de sett att elever inte känner samma press från hunden som de gör när de läser högt för en vuxen (ibid., s. 88).

Resultatet visade utifrån elevernas svar (se 7.1.2) att läshunden var den bidragande faktorn till att eleverna tyckte lässtunderna var mysiga då de kunde klappa på hunden och att den inte avbröt lika mycket som vuxna gör. Min närvaro vid läshundstillfällena verkar i detta fall inte ha stört elevernas positiva känsla av att läsa för hunden, trots att frågor ställdes av mig. I resultatet nämnde de enbart att det var lugnt och mysigt att läsa för hunden då den inte störde. Däremot går det inte att säkert uttala sig om ännu mer lugn och tillfredsställelse skulle infunnit sig hos eleverna om jag inte skulle deltagit vid lästillfällena. Vad som blir tydligt när elever läser för en läshund är att en känsla av lugn infinner sig och att de gärna vill läsa för hunden, något de i övrigt inte har visat intresse för. Troligtvis blir hunden den perfekta mottagaren som de tidigare inte haft, då den inte stör medan de läser och lyssnar tills de läst klart.

### 8.1.1 Ökad läsförståelse

Att få en god självkänsla för sin läsning innebär å ena sidan att fortsätta läsa och öva vilket frambringar en bättre läsförståelse. Detta bidrar i sin tur till en trygghet med sin läsning för eleven som därefter får en bättre självkänsla till sin läsförmåga. Å andra sidan är ett metakognitivt tänkande också en viktig faktor om elever ska utveckla läsförståelse. Detta tankesätt medverkar till en kunskap om vad som måste förbättras vilket är av stor vikt för att utveckling ska ske (Liberg et al., 2010; Roe, 2014; Taube, 2013; Westlund, 2012). Därför ställdes frågan om eleverna förstår vad de läser. Medan tre av eleverna svarade att de förstår, kunde en elev däremot inte svara på frågan. Frågan ställdes på olika sätt till eleven utan resultat. Läraren hade tidigare berättat att Elliot hade svårt att återberätta det lästa. Vad som var märkbart under vår första träff vid lästestet var att han läste med flyt. Han läste fel vid enstaka ord, men annars väldigt tydligt. Däremot visades endast en ytlig förståelse till frågor som berörde den information som inte står skrivet i texten, men som texten vill förmedla ”mellan raderna”.

Vid våra träffar med läshunden har alla elever fått prata om det lästa. Att förklara vad enstaka ord betyder har vid vissa tillfällen varit en svårighet för alla, men att återberätta vad de läst eller prata om det som står ”mellan raderna” har varit svårare, framförallt för Elliot. Vid första lästestet kunde Elliot inte svara på två av frågorna. Han hade också svårigheter gällande att återberätta i början av läshundstillfällena. Efterhand som läshundsträffarna pågick började han svara allt mer på frågor om det lästa. Det som skett för Elliot kan benämnas som att han alltmer approprierade kunskapen han fick med sig efter varje läshundsträff. Att appropriera kunskap menar Säljö (2014a) är den kunskap som eleven utvecklar och gör om till sin egen.

Utifrån tabell 3 och 4 gick det att se att samtliga elever i studien utvecklade en bättre läsförståelse från det första lästestet till det sista. Om detta beror på dagsformen eller att vi fått en närmre relation bör ligga i åtanke. Däremot förbättrade alla elever sin läsförståelse och det vill jag tro, dels utifrån vad forskning visar och vad studiens resultat visar, har och göra med elevernas ökade förmåga att våga samtala om det lästa till hunden.

Den elev som fick mest märkbart resultat på lästesten var Elliot. Från att inte kunna besvara två frågor vid första lästestet till att svara på alla frågor och dessutom mer utförligt på sista lästestet bidrog till detta resultat. Å ena sidan läste eleverna samma lästest det vill säga, med likadant textinnehåll vid båda tillfällena och fick även samma frågor ställda till sig (se 6.2.2). Å andra sidan angavs inget rätt svar av mig efter att eleverna hade besvarat frågorna vid första lästestet som kan ha bidragit till att de skulle ha bättre förutsättningar att kunna besvara frågorna vid sista lästestet. Detta visar på att samtal om det lästa utvecklar läsförståelsen, även här i denna mindre undersökningen. Att alla eleverna förbättrade läsförståelsen vill jag tro har att göra med att läshunden var involverad. Att samtala om text utifrån läshundens intresse till det lästa gjorde att alla dessa fyra elever gjorde sitt bästa utan någon antydning till att inte vilja berätta



för hunden. Resultatet visade därför att om eleverna lär sig hur de ska tänka kring det lästa genererar det till en ökad läsförståelsen. Friesen (2010) menar att den viktigaste faktorn som sker när elever läser för en läshund är att självkänslan för läsningen ökar då läsningen blir kravlös. Likaså nämner Taube (2013) den positiva miljön som en stor bidragande faktor till att stimulera elevers läslust. Detta innebär att självkänslan av att både våga samtala om och läsa texten ökar vid kravlös läsning som i sin tur är viktigt för att läsförståelse ska ske. Alla dessa delar är därmed viktiga för att bibehålla intresset om att vilja läsa och därmed öka sin läsförmåga.

Som tidigare förklarats (se 6.5) togs två elever in samtidigt vid sista lästillfället på grund av tidsskäl vilket medförde att Elliot kände sig obekvämt. I tabell 6 tydliggörs detta ytterligare då hans läsförmåga försämrades med 1%. Troligtvis blev han stressad av situationen och kunde inte fokusera. Det gick däremot inte att urskilja om den andra eleven som kallas Wilhelm var obekvämt eller ej. Möjligtvis hade det gått att se en ökad procentsats om han varit själv, eller så påverkades han inte av situationen. Vad som däremot ska påpekas angående Elliots försämrade resultat var att hans känsla av att läsa för hunden bara var positiv, men att läsa för en kamrat delade inte samma positiva känsla. Förklaringen till detta skulle kunna vara att Elliot inte var redo att läsa för en människa i den bemärkelsen som att läsa för en hund. Även detta styrks av forskning som redogör att när elever läser för en hund finns inget fokus på rädslan av att läsa fel då allt fokus ligger på en längtan av att få läsa för hunden (Shaw, 2013). Troligtvis är det därför det känns bättre att läsa för en hund än en människa menar (ibid., 2013).

### **8.1.2 Samspelet med läshunden**

Resultatet av studien har visat att det språkliga och sociala samspelet som hunden medierade i sin tur bidrog till att läsning förknippades med något mysigt, kul, lugnt och en plats där man inte kände någon stress. Eleverna berättade att det var hundens lugn som bidrog till att det var mysigare att läsa för en hund än en människa då hunden bara låg still, lyssnade och inte störde. Vad som är intressant är att trots min närvaro och mina frågor om det lästa, påtalar eleverna bara hundens närvaro och att hunden bland annat inte störde. Möjligtvis har frågornas formulering kring hundens intresse av att vilja veta mer gjort att det inte blivit någon anspänning av detta. Denna frågestrategi genererar i sin tur till att elever inte känner någon press från den vuxna som de annars kan känna (Ehriander, 2016; Lane & Zavada, 2013). Detta bekräftas i sin tur av Shawns (2013) tankar om varför läshundskonceptet fungerar. Shawn (2013) menar att många elever hellre läser för en hund än en människa.

Friesen (2010) och Beetz et al. (2012) har i sina studier visat att barns interaktion med djur gav markanta fördelar för barnen fysiskt, emotionellt och socialt. De menar att det är den direkta kontakten med djur som får oss att må bättre. Detta gick att se i resultaten med framförallt två av eleverna. Eleven som i studien kallas för Emanuel uttryckte vid sista läshundstillfället att han inte kände någon stress. Under min Verksamhetsförlagda utbildning observerades Emanuels svårighet till att inte sitta kunna sitta still en längre tid, vilket inte visades vid läshundstillfällena då han satt helt still och läste i 20 minuter. Uvnäs-Moberg (2004) syftar till att det är hormonet oxytocin som frigörs vid beröring som i sin tur medverkar till lugn och ro i vår kropp samt att en ökad känsla av tillfredsställelse och avslappning infinner sig. En av anledningarna till att vårt mående blir bättre av hormonet är framförallt att blodtrycket sjunker menar Beetz et al. (2012). Även Alva i studien visade ett lugn i tillsammans med hunden. Vid de tillfällen där lässtunderna med läshunden blev störda av andra elever reagerade inte Alva. I vanliga fall hade hon gått igång på elevernas bus och möjligtvis sprungit iväg. Om detta berodde på att hon var tillsammans med en hund eller om hennes dagsform var bättre än andra dagar är däremot inget som gått att redovisa i denna studie. Däremot bekräftar hennes förälder att Alva har visat ett mer lugn och varit gladare efter läshundstillfällena.

Lugnet som eleverna känt i samverkan med läshunden har vidare lett till ökad koncentration som därefter bidragit till en förbättring av de flesta elevernas avkodningsförmåga (se tabell 5 & 6). Om detta beror på läsning med läshunden i denna studie är svårt att klargöra men utifrån

vad studier visar är sannolikheten stor. Dessutom att både Emanuel själv samt Alvas förälder påpekar lugnet som en förändring tyder på att samspelet med hunden bidrar till det studier visat, att när koncentrationen ökar uppstår ett lärande (Beetz et al., 2012).

## 8.2 Påverkas elevers läsförståelse vid högläsning för en hund?

Resultatet och det som diskuterats i detta avsnitt visar att läshunden motiverade eleverna till ökad läslust. Detta visade sig genom att läsningen ökade mer i hemmet men också att böcker lånades på biblioteket. Alvas förälder menar att låna böcker från biblioteket inte tillhör det vanliga (se 7.2.1). Trots att Alva endast medverkade vid två tillfällen tillsammans med läshunden har dessa tillfällen gjort en stor förändring för hennes läslust. Westlund (2012) styrker Alvas nya beteende med att elever som känner sig motiverade tar sig oftare an utmaningar istället för att bli frustrerade. Motivationen blir därmed en drivkraft för utveckling av läsförståelsen, vilket i sin tur kan liknas vid en inre motivation som är drivkraften till att vilja lära (Jungert, 2014; Westlund, 2012).

Resultatet visade också att Elliot vid två tillfällen kom med serietidningar han läst hemma även då det bara efterfrågades vid ett tillfälle. Trots sina svårigheter som visade sig med läsförståelsen, var motivationen att vilja berätta för läshunden starkare. Både Morgan och Fuchs, (2007) och Beetz et al. (2012) menar att en ökad motivation leder till en mer regelbunden läsning både i skolan och på fritiden som i gengäld bidrar till att de utvecklar sin läsförståelse allt eftersom. Möjligtvis är detta svaret på vad som skett med Elliots förbättring gällande sin läsförståelse (se tabell 3 & 4).

### 8.2.1 Läsmotivation

Elevernas lärare arbetade mycket med att motivera eleverna till en ökad läslust genom att arbeta med det magiska som en bok kan medföra (se 6.2.3). Vikten av högläsning bekräftar Vygotskij (2005) som nämner *imitation* som en viktig del av inläringen då elever, som i detta fall, tar efter lärarens språk. Genom att läsa högt påvisade läraren även vilka världar eleverna kan komma att få uppleva om de övar på att läsa och förser sig med läsförståelse för den text de läser. Likaså menar Westlund (2013) att lärare som samtalar *med* sina elever om det lästa skapar en större bestående inläring, och elevers läsförståelse för texten blir därför större om den diskuteras. Likaså anses detta vara viktigt inom det sociokulturella perspektivet där Säljö (2014b) menar att Vygotskij ansåg att idéer bäst framkom under samtal med någon annan mer kompetent. Eleverna i denna studie visade exempel på hur scaffolding kan te sig när de blev de mer kompetenta och förklarade det lästa för hunden som tidvis inte förstod, vilket i sin tur utvecklar självkänslan positivt när eleven får chans att förklara för någon annan (Säljö, 2014b; Wood et al., 1976). Utifrån det sociokulturella perspektivet var min roll vid lässtunderna med eleverna och läshunden exempel på att vara den mer kompetente för eleverna vid hjälp med svåra ord.

Syftet med samtalen vid läshundsträffarna var att ge eleverna verktyg om olika lässtrategier som forskning visar hjälper eleverna att utveckla läsförståelsen (Alatalo, 2011; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Roe, 2014). Får eleven känna att den utvecklar sin läsförståelse sker med största sannolikhet också en vidare läsmotivation. Detta kan liknas vid den proximala utvecklingszon inom det sociokulturella perspektivet där vi ständigt ska utvecklas men hålla oss inom vår närmaste utvecklingszon. För att utveckling ska ske menar Vygotskij (2005) att det är vår närmaste utvecklingszon som ”bestämmer” möjliga övergångar till efterföljande kunskap. Därför är också kunskapen om att välja rätt nivå på den text eleven ska läsa av yttersta vikt för att behålla motivationen. Därav valdes boken som eleverna skulle läsa både utifrån deras läsförmåga med en något högre svårighetsgrad. Inom ett sociokulturellt perspektiv ligger fokus på att analysera det som sker mellan elev och redskap det vill säga artefakt, där artefakten i detta fall varit läshunden och läseboken som tillsammans med frågorna om det lästa medierade kunskap.

Utifrån det går det troligtvis att påstå att läshunden var den större drivande motivationen till att vilja läsa i denna studie då eleverna endast nämnt hunden som gjort lässtunderna speciella. Med stor sannolikhet går det att påstå att den yttre motivationen, i detta fall läshunden påverkade elevernas inre motivation, det vill säga deras vilja, att känna en ökad läsmotivation. Att motivation är en viktig egenskap intygas ytterligare av Snow (2002) som syftar till att motivationen ökar lusten till att vilja prestera.

Detta har i studien bekräftats av såväl eleverna själv och deras föräldrar. Innan de överhuvudtaget hade träffat läshunden bad en elev om att få läsa först. Eleverna har alla uttryckt efter läshundsträffarna att de tyckt att lässtunderna med hunden varit mysigare vilket i sin tur medverkat till en ökad lust att vilja läsa. Föräldrarna i sin tur bekräftade elevernas ökade läslust med att de läst mer i hemmet och en ökad vilja av att vilja låna böcker på biblioteket.

Trots klasslärarens arbete med att motivera sina elever ansåg hon att läshunden skulle kunna fungera som ett komplement till skolverksamheten. Hon talade om den icke dömande mottagaren som hunden är i alla situationer, vilket flera studier påtalat att hunden anses vara. Lane & Zavada (2013) bekräftar detta med sin studie då de sett att elever som motvilligt vill läsa eller har svårt med läsförståelsen gärna läser för en hund.

Detta visar att hunden är en stor motivator till ökad läslust varefter det blir mer naturligt för dem att glida in i nästa utvecklingszon där en ökad läsförståelse sker (se 3.4.1).

### 8.3 Pedagogiska implikationer

Studien har tre återkommande huvudrubriker, *Självkänsla* vid läsning, *Samspelet med läshunden* och *läsmotivation* där motivationen för läsning är ett stort genomgående tema för hela studien. Förhoppningen med studien är att den kan bidra till att dels motivera skolverksamheten och vårdnadshavare till att se den positiva effekt en läshund kan medföra vid högläsning i skolan. Studien har visat flera goda effekter av läsning med läshund som exempelvis större läsmotivation hos de deltagande eleverna som i sin tur bidragit till bättre läsförståelse för alla fyra vilket visats vid för- och eftertesten som gjordes (tabell 3 och 4). Förhoppningen är även att delge studien till Svenska Terapihundskolan, Socialstyrelsen, Jordbruksverket och Astma & allergiförbundet som sätter riktlinjerna för hur hunddeltagande inom vård och omsorg ska gå till.

Det är av stor vikt att de pedagogiska val skolverksamheten gör bygger på vetenskaplig grund, varav en del har presenterats i den här studiens tredje avsnitt. Däremot har det huvudsakliga intresset i studien varit att få syn på om läshundar kan bidra till läsmotivation hos elever då det endast är en kategori elever som deltar i studien. Vad som emellertid saknas i studien är ett perspektiv från de elever som tycker om att läsa och har en god läsförståelse. På grund av deras redan stora intresse av att läsa valdes inte dessa elever till denna studie då de redan har en god läsmotivation.

## 9 Slutsats

Slutsatsen som kan dras av denna studie är att eleverna i studien fick en bättre läsförståelse på endast sex veckor varav fyra av dessa träffar var tillsammans med läshunden. Det som också visades tydligt var att hundens närvaro i jämförelse med en kamrats närvaro spelade stor roll för en av eleverna. Resultatet har även visat att alla elever som läser för en utbildad läshund tycker att lässtunderna blir roligare och de blir mer motiverade att läsa även hemma. Eleverna samt föräldrarna i studien har bekräftat det forskning visar, att närvaron av hunden bidrar till att eleverna blir lugna.

Läshunden har med andra ord bidragit till att eleverna fått en ökad läsmotivation genom att bara vara närvarande och inte störa dem när de läser eller återberättar det lästa. Det viktigaste hunden har förmedlat till eleverna är att de är bra precis som de är och lägger ingen vikt vid hur de läser, bara de läser.

## 9.1 Förslag till vidare forskning

Studien har haft som fokus att se om läshunden kunde motivera till ökad läslust. Det empiriska material som samlats in visar goda resultat på elevernas läsutveckling. Däremot var studien allt för liten för att dra någon större slutsats om hundens påverkan på elevernas läsning på längre sikt. Vidare forskning hade därför varit av stor betydelse inom området då Sverige är precis i början med användandet av läshund inom skolverksamheten. Ett förslag på framtida forskning är att göra en större undersökning med fler deltagande elever under en längre period där tid tas vid lästesterna för att se om skillnad på läshastigheten för avkodning ökar samtidigt som läsförståelsen förbättras. Det hade även varit av intresse att se om läshunden skulle kunna bidra till en ökad självkänsla även i de övriga skolämnena.

## Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i årskurs 1–3: Om lärares möjligheter och hinder*. Doktorsavhandling. Hämtad 2017-02-09 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea\\_2077\\_25658\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf)
- Astma- och allergiförbundet (2016). *Policy om pälsdjur*. Hämtad 2018-04-04 <http://astmaoallergiforbundet.shop.strd.se/ftp/files/1056.pdf>
- Astma- och allergiföreningen Luleå (2016). *Vägledning om hudar i skolan sak tas fram*. Hämtad 2018-04-04 <https://astmaochallergiforeningenlulea.wordpress.com/2016/09/22/vagledning-om-hundar-i-skolan-ska-tas-fram/>
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, (3), s. 1–15.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3), s. 77–101.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.) Malmö: Liber.
- Chapman, J., & Tunmer, W. E. (1995). Development of Young Children's Reading Self-Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relation with Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, s. 154-167. Hämtad 2017-02-20 från [https://www.researchgate.net/publication/232574895\\_Development\\_of\\_Young\\_Children%27s\\_reading\\_Self\\_Concepts\\_An\\_Examination\\_of\\_Emerging\\_Subcomponents\\_and\\_Their\\_Relationship\\_With\\_Reading\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/232574895_Development_of_Young_Children%27s_reading_Self_Concepts_An_Examination_of_Emerging_Subcomponents_and_Their_Relationship_With_Reading_Achievement)
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Ehriander, H. (2013). *Bokhunden*. Hämtad 2018-03-25 från <https://www.skk.se/contentassets/81cd700a369a4befad4026e684cc9cb0/artikel-om-projektet-lashund.pdf>
- Ehriander, H. (2016). *Bokhunden: och en och annan läshund*. Lund: BTJ Sverige AB.
- Friesen, L. (2010). Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), s. 261-267
- Friesen, L. (2012). Animal Assisted Literacy - A Supportive Environment for Constrained and Unconstrained Learning. *Early Childhood Education Journal*, 88(2), s.102-107.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), s. 403-423.  
Hämtad: 2017-03-01 från <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4e4447a5-89e3-460a-a1aa-12fbd190e46c%40sessionmgr104&vid=1&hid=124>
- Jalongo, M.R., Astorino, T. & Bomboy, N. (2004). "Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals", *Early Childhood Education Journal*, (32), no. 1, s. 9-16.
- Jungert, T. (2014). A Self-Determination Theory Approach to Predicting School Achievement Over Time: The Unique Role of Intrinsic Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), s. 342-358.
- Jungert, T. (2015). *Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande*. Hämtad 2018-04-29 från <https://old.liu.se/uv/lararrummet/venue/inre-motivation-positiv-for-elevers-utveckling-och-larande?l=sv>
- Lane, H. B., & Zavada, S. D. W. (2013). When reading gets ruff: Canine-assisted reading programs. *Reading Teacher* 67(2), s. 87-95. doi: 10.1002/TRTR.1204
- Liberg, C. (2007). *Språk och kommunikation*. I Skolverket, *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. (s.7-23). Hämtad 2017-10-05 från <http://modersmal.skolverket.se/polska/images/stories/filer/pdf1887.pdf>
- Liberg, C., Gejerstam, Å. A. & Folkeryd – Wiksten, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), s.165-183. Hämtad 2017-02-22 från <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290707300203>
- R.E.A.D. Dogs Minnesota. (2018). *What is R.E.A.D?* Hämtad 2018-04-05 från <http://www.readdogsmn.org/>
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och Kausalitet i lärobokstexter, en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgsuniversitet. Hämtad 2017-02-01 från

- [http://lunda.ub.gu.se:8080/search/query?match\\_1=MUST&field\\_1&term\\_1=monica+Reichenberg&facet\\_nc=m&sort=relevance&theme=gunda](http://lunda.ub.gu.se:8080/search/query?match_1=MUST&field_1&term_1=monica+Reichenberg&facet_nc=m&sort=relevance&theme=gunda)
- Reichenberg, M. (2014). *Questioning the Author in a Scandinavian context*. Hämtad 2017-03-10 från <http://11.publication-archive.com/show-volume/16>
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: Efter den första läsinläringen*. Falkenberg: Team Media Sweden AB.
- Shaw, D. M. (2013). Man's Best Friend as a Reading Facilitator. *Reading Teacher*, 66(5), s. 265-271.
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Snow, Catherine E. (2002). *Reading for understanding* [Elektronisk resurs]: toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: Rand Tillgänglig på Internet: [http://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465/](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/)
- Socialstyrelsen. (2016). *Hundar i vård och omsorg - Vägledning till gällande regelverk*. Hämtad 2018-05-10 <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19493/2014-8-7.pdf>
- Strandberg, L. (2010). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stjärnsvenska (2018). *Därför har giraffen så lång hals*, s. 1–5. Hämtat 2018-06-03 <https://www.liber.se/plus/E471109101.pdf>
- Svenska Terapihundskolan (2018). *Steg 4 – hundassisterad pedagogik*. Hämtad 2018-04-04 <http://terapihundskolan.se/skolhund-hundassisterad-pedagogik/>
- Säljö, R (2014a). *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. i Lundgren, U.P, Säljö, R. & Liberg, C. (red). *Lärande, skola, bildning; grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2014b). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Persson, M. (2016). *Bokhunden som motivator*. i Ehriander, H. (red). *Bokhunden: och en och annan läshund*. Lund: BTJ Sverige AB.
- Taube, K. (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Taube, K. (2013). *Läsinläring och självförtroende*. Lund: Studentlitteratur.
- Uvnäs-Moberg, K., Petersson M. (2004). *Oxytocin - biokemisk länk för mänskliga relationer* Mediator av antistress, välmående, social interaktion, tillväxt, social interaktion, tillväxt,

läkning. Läkartidningen, vol. 101 (35), s. 2634–2639. Hämtad 2018-04-02  
<http://www.lakartidningen.se/OldArticlePdf/#!/2004/29012>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse – En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningskurser i grundskolas mellanår*. Stockholm: Natur & kultur.

Wood, David, Bruner, Jerome S., Ross, Gail (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Child Psychol. Psychiat.*, (1), s. 89–100. Pergamon Press: Great Britain.

## Bilaga 1 – Medgivandeblankett till föräldrar

Hej!

Jag är student och utbildar mig till lärare vid Göteborgs universitet och kommer efter kommande praktik skriva mitt exmensearbete som som infaller nu under min sista och nuvarande termin på lärarutbildningen F-3. Jag har under de tidigare verksamhetsförlagda utbildningarna (vfu) varit på denna skola. Under denna sista vfu kommer jag att börja genomföra delar av undersökningen till mitt examensarbete, vilket innebär att jag kommer följa några elever under dessa fem veckor genom att göra enkäter, intervjuer och observationer. Under arbetets gång kommer en utbildad hund medverka tillsammans med eleverna vid observationerna då det är dessa som kommer ligga till grund för undersökningen. Varje träff kommer pågå i 30 minuter.

Jag skulle även vara tacksam om ni som vårdnadshavare skulle vilja medverka på en mindre enkät gällande ert barns läsning både före och efter undersökningen.

Inom ramen för kursen, som är på avancerad nivå, kommer jag som skrivits ovan att genomföra en undersökning. Det innebär att jag behöver tillåtelse att samla in och dokumentera data från elever, vilken sker **endast för eget syfte** och kommer därför inte visas för någon annan än mig. Studiernas syfte är ta reda på om läshundar kan påverka elevers motivation till läsning, intresset ligger därför inte i att identifiera och göra bedömningar vad gäller enskilda elevers förmågor, utan endast att få se om det finns en skillnad hos eleverna när de läser för en vuxen kontra när de läser för en hund.

Allt inom studien är konfidentiellt och följer universitetets praxis vad gäller etiska regler vid forskningsstudier. Inga namn, varken på skolor, lärare eller enskilda barn kommer att anges. För att kunna få göra denna enkätundersökning på eleverna behöver jag förutom elevens tillstånd få ert godkännande eftersom barnen är minderåriga. Jag ber er därför fylla i talongen nedan så snart som möjligt och returnera den till klassläraren.

Om ni har några frågor så är ni varmt välkomna att höra av er.

Tack på förhand!



Riv av och lämna till läraren:

Barnets namn: \_\_\_\_\_

*Markera med ett kryss*

\_\_\_ Ja, mitt barn får delta i intervjuer och observationer gällande om motivationen till läsning kan öka med hjälp av en läshund.

\_\_\_ Nej, mitt barn får inte delta i intervjuer och observationer gällande om motivationen till läsning kan öka med hjälp av en läshund.

Vårdnadshavares namn och underskrift:

\_\_\_\_\_

Namnförtydligande:

\_\_\_\_\_

## **Bilaga 2 – Enkät 1 till föräldrar**

När det gäller läsning i ämnet svenska, vad är ditt barn bra på?

---

När det gäller läsning i ämnet svenska, vad har ditt barn svårigheter med?

---

Vad tror du att ditt barn tycker är roligast med läsning?

---

Hur ofta brukar ditt barn läsa hemma?

---

Tycker du att ditt barn läser med flyt (läser en mening utan att stanna upp allt för mycket)?

---

## Bilaga 3 – Enkät 2 till föräldrar

Vilka positiva effekter tror du att dessa lässtunder har bidragit med för ditt barn?

---

Om du hade fått bestämma, hade du velat att ditt barn skulle fortsatt att läsa för en läshund?

Om ja, varför isåfall?

---

När det gäller läsning i ämnet svenska, har du sett något ökat intresse av att vilja läsa?

---

Har ditt barn läst mer hemma än vanligt under dessa veckor som ditt barn läst med läshunden?

---

Vad har ditt barn berättat för dig/er om lässtunderna med läshunden?

---

Tack för att du har tagit dig tiden till att svara på mina enkäter och ett extra tack för att ditt barn har fått vara med i min undersökning om läshundens påverkan på läsmotivation.  
Tack!

## **Bilaga 4 – Intervjuguide till elever**

När du läser en bok, vad tycker du då är lätt?

---

När du läser en bok, vad tycker du då är svårt?

---

Vad tycker du är roligast med läsning?

---

När du läser, förstår du ofta vad texten handlar om då

---

Brukar du läsa för någon hemma?

---

Man kan läsa för hundar, hur tror du att det skulle vara?

---

## **Bilaga 5 – Intervjuguide till läraren**

### **Bakgrund om läraren**

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilket område brinner du extra för?
- (Varför?)
- Vad trivs du bäst med som lärare i denna klass?
- Det du gör, vart får du det ifrån?

### **Vikten av läsning**

- Hur arbetar du med läsning när du får en ny klass?
- hur arbetar du och klassen med läsning längs vägen till åk 3?
- Vad har du upptäckt genom åren fungera bäst för att eleverna ska hålla läsmotivationen uppe?

### **Läsmotivation**

- Hur motiverar ni de elever som inte visar något intresse av att vilja läsa?
- Vad gör ni om elever börjar tappa motivationen till läsning?
- Varför tror du att de tappar motivationen till läsning?
- Hur upptäcker ni om eleverna läser med flyt men inte förstår det lästa?
- Hur arbetar ni vidare med detta i så fall?
- I vilka sammanhang kan det brista i upptäckandet av elever som läser med flyt men inte förstår det lästa?

### **Läshund**

- Hur resonerar du om användningen av metoden att använda läshundar i undervisningen?
- (nackdel?)
- (vinster?)
- Var har du hört läshundar?
- Vad tror du krävs för att få in fler läshundar i skolan?
- Tror du att en läshund skulle kunna hjälpa elever i din klass?
- Vad skulle göra att du vill använda dig av läshund som komplement till din undervisning?

## Bilaga 6 – Lästest från Stjärnsvenska

En gång för länge sedan hade giraffen korta ben och en kort hals. Den var bara litet högre än sin vän noshörningen.

Ett år kom det inget regn. Alla djur var hungriga och törstiga.

Giraffen och noshörningen vandrade långt bort och letade efter mat, men de hittade ingen.

Giraffen tittade uppåt och såg fina gröna blad högt uppe i träden.

– Jag önskar vi kunde få smaka på de där saftiga, gröna bladen, sa han. Men de sitter för högt för oss.

– Låt oss fråga den vise gamle mannen, föreslog noshörningen. Han är snäll och klok och kan kanske hjälpa oss.



Läser med flyt \_\_\_\_  
Korrigerar sig själv \_\_\_\_  
Ljudar vid svårare ord \_\_\_\_

Vad handlar texten om? \_\_\_\_  
Hur vet man att det växer dåligt med gräs? \_\_\_\_  
Varför tittar de upp i trädet? \_\_\_\_  
Varför äter de inte trädets blad? \_\_\_\_

Vad tror du den kloka mannen ger för råd? \_\_\_\_